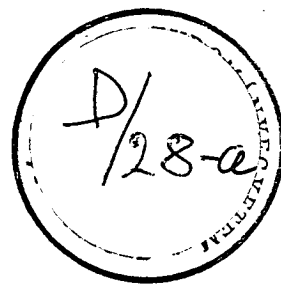


Nagy József

JÓZSEF ATTILA TUDOMÁNYOS KÖNYVTÁR
Pedagógiai-Pszichológiai
Szakcsoport Könyvtára

AZ IDEGEN NYELVI KÉSZSÉGEK ÉS JÁRTASSÁGOK KIALAKÍTÁSÁNAK
NÉHÁNY PROBLÉMÁJA



1963

Tartalom

Bevezető 9

Első fejezet

AZ IDEGEN NYELVEK OKTATÁSÁNAK ALAPVETŐ PROBLÉMÁI 19

 AZ IDEGEN NYELVEK OKTATÁSÁNAK CÉLJA 20

 AZ IDEGEN NYELVEK OKTATÁSÁNAK MÓDSZERE 28

 A GRAMMATIKA SZEREPE A NYELVOKTATÁSBAN 37

 AZ ANYANYELV SZEREPE AZ IDEGEN NYELVEK OKTATÁSÁBAN } . 44

 ÖSSZEFOGLALÓ KÖVETKEZTETÉSEK 47

Második fejezet

AZ IDEGEN NYELVEK OKTATÁSELMÉLETÉNEK ALAPFOGALMAI 50

 AZ IDEGEN NYELVOKTATÁS ISMERETEI 52

 I. Idegen nyelvi ismeretek 55

 Hangok 56

 Betűk 56

 Lexikai jelek 56

 Grammatikai jelek 58

 II. Az idegen nyelv elsajátítását segítő ismeretek . . . 58

 Az idegen nyelven megfogalmazott ismeretek . . . 59

 Grammatikai ismeretek 60

 A nyelvi tevékenység működésével kapcsolatos ismeretek 60

 Anyanyelvi grammatikai ismeretek 61

 AZ IDEGEN NYELVI KÉSZSÉGEK ÉS JÁRTASSÁGOK 63

 I. Az idegen nyelvi készségek és jártasságok értelmezése metodikai irodalumnkban 63

II. A készség és jártasság fogalmának néhány problémája	67
Cselekvés	68
Tevékenység	68
Készség	68
Jártasság	69
A készség és jártasság viszonya az ismeretekhez	71
Ismeret és /automatizált/ cselekvés	72
Ismeret és tevékenység /jártasság/	73
Alap-, és összetett ^{és} komplex készségek	76
III. Az idegen nyelvi készségek és jártasságok rendszere	77
IV. Az idegen nyelvi készségek és jártasságok jellemzése	79
Beszédkészség	81
Artikulációs készség	85
Íráskészség	86
Helyesírási készség	87
Olvasási készség	88
Szóbeli kifejező jártasság	89
Írásbeli kifejező jártasság	91
Az auditív megértés jártassága	92
Az analitikus és szintetikus olvasás jártassága	92
V. Az idegen nyelv elsajátítását segítő jártasságok	93
Kisegítő jártasságok	94
Eszköz jellegű jártasságok	94

Harmadik fejezet

AZ IDEGEN NYELVEK OKTATÁSELMÉLETÉNEK ALAPELVEI	95
A METODIKAI ALAPELV FOGALMA ?	97
A NYELVI TEVÉKENYSÉG INGERKÉNT KEZELÉSÉNEK ELVE	100
A BESZÉLÉS ELSŐDLEGESSÉGÉNEK ELVE ?	102
A NYELVI TEVÉKENYSÉG ÉS JELENDSZER KÖZÖTTI KÜLÖNB- SÉG FIGYELEMBEVÉTELÉNEK ELVE ?	106
AZ ANYANYELVRE TÁMASZKODÁS ELVE A NYELVI JELEK MEG- ISMERÉSÉBEN ?	107
AZ ANYANYELV KIZÁRÁSÁNAK ELVE AZ IDEGEN NYELVI KÉSZ- SÉGEK ÉS JÁRTASSÁGOK KIALAKÍTÁSÁNAK FOLYAMATÁBÓL ?	110
A GONDOLATI TARTALOM ALÁRENDELTSÉGÉNEK ELVE	113
AZ EREDETISÉG ELVE ?	114

Negyedik fejezet

AZ IDEGEN NYELVI ISMERETEK FELDOLGOZÁSÁNAK ELVEI ?	116
A SZÓ FORMÁJÁNAK MEGISMERÉSE ?	118
I. A szó valamennyi megjelenési formájának feldol- gozása	119
II. A fonémákig hatoló appercepció ?	120
A SZÓ FORMÁJA ÉS TARTALMA KÖZÖTTI KAPCSOLATOK LÉTRE- hozása ?	123
I. A kapcsolatok sokrétűsége	124
II. Formai asszociáció ?	125
III. A tárgy és az idegen nyelvi hangsor közvetlen kapcsolatának lehetetlensége	126
IV. A szavak funkcionális tartománya, a funkció- nális asszociáció ?	129

Ötödik fejezet

AZ IDEGEN NYELVI KÉSZSÉGEK ÉS JÁRTASSÁGOK KIALAKÍTÁSÁNAK

ELVEI	133
AZ IDEGEN NYELVI KÉSZSÉGEK ÉS JÁRTASSÁGOK KIALAKÍTÁSÁNAK ALAPFELTÉTELE	
I. Az idegen nyelvi készségek és jártasságok kialakítására fordítandó idő kiszámításához szükséges tényezők	134
Az idegen nyelvi készségek és jártasságok kialakításához szükséges szavak száma /S/	137
Egy szó teljesítményképes elsajátításához szükséges minimális szóingerek száma /i _{min} /	138
Egy tanítási órán ható szóingerek száma /I _o /	140
A szógyakorisági törvény figyelembevételéből fakadó szórzósám /k/	141
II. Az idegen nyelvi készségek és jártasságok kialakítására fordítandó idő kiszámítása	144
III. Az idegen nyelvi készségek és jártasságok kialakításához szükséges oktatási órák időbeli eloszlása	150
AZ IDEGEN NYELVI KÉSZSÉGEK KIALAKÍTÁSÁNAK ELVEI	155
I. Az alapkészségek kialakításának sajátosságai	157
Az alapkészség közvetlen és közvetett környezete	160
Az alapkészség kötött környezete	162
Az alapkészség változó környezete	165
II. Az összetett készségek kialakításának sajátosságai	167

III. A komplex készségek kialakításának sajátosságai	169
IV. Az artikulációs írás- és olvasási készségek kialakításának sajátosságai	170
V. A beszédkésztség kialakításának sajátosságai	171
AZ IDEGEN NYELVI JÁRTASSÁGOK KIALAKÍTÁSÁNAK ELVEI	173
I. A szóbeli kifejező jártasság kialakításának sajátossága	178
II. Az írásbeli kifejező jártasság kialakításának sajátossága	179
III. Az auditív megértő jártasság kialakításának sajátossága	180
IV. Az analitikus olvasási jártasság kialakításának sajátossága	181
V. A szintetikus olvasási jártasság kialakításának sajátossága	181

Hatodik fejezet

AZ IDEGEN NYELVI KÉSZSÉGEK ÉS JÁRTASSÁGOK KIALAKÍTÁSÁNAK MÓDSZEREI	183
GYAKORLÁS	185
I. Az idegen nyelvi gyakorlás elvei	186
A nyelvgyakorlás tudatossága	186
A nyelvgyakorlás rendszeressége	188
A nyelvgyakorlás változatossága	189
A nyelvgyakorlás fokozatossága	189
A nyelvgyakorlás könnyedsége	190
A nyelvgyakorlás hibátlansága	192
A nyelvgyakorlás kollektivitása	193

II. Az idegen nyelvi gyakorlás formái	193
Az idegen nyelvi gyakorlás formái a tanuló és a nyelvi társ viszonya szempontjából	196
Az idegen nyelvi gyakorlás formái a nyelvi tevé- kenységet végző tanuló és a gondolati tartalom viszonya szempontjából	200
III. Az idegen nyelvi gyakorlás eszközei	201
Gyakorlatgyűjtemények	202
Szövegek /olvasmányok/	203
Szemléltető eszközök	214
Technikai eszközök	214
Csoportos auditív gyakorló berendezések v.	216
Segédeszközök	219
IV. Idegen nyelvi gyakorlatok	219
Az alapkészségeket kialakító gyakorlatok	221
Az összetett készségeket kialakító gyakorlatok	225
A szóbeli kifejező jártasságot kialakító gya- korlatok	226
Az írásbeli kifejező jártasságot kifejlesztő gyakorlatok	228
Az auditív megértés jártasságát kialakító gya- korlatok	229
Az analitikus és szintetikus olvasási jártassá- got kialakító gyakorlatok	232
ISMÉTLÉS	233
I. A permanens ismétlés	235
II. A periodikus ismétlés	236
III. A didaktikából ismeretes ismétlési formák al- kalmazásának sajátosságai	239

Tanév eleji ismétlés	239
Folyamatos ismétlés	240
Rehsszerező ismétlés	241
Befejező ismétlés	241
TANULÁS	242
I. A tanuló otthoni nyelvgyakorlatai	243
II. A nyelvkönyv szövegének megtanulása	245

Bevezető

A modern idegen nyelvek tantervileg kötelező iskolai oktatása évszázadok óta folyik a fejlett országok középiskoláiban. A nyelvoktatás ügye mégis csak mintegy száz esztendővel ezelőtt kezdett problémává érni egyrészt a középiskolák számának fokozatos gyarapodása, a nyelvoktatás tömegesebbé válása, másrészt az idegen nyelv gyakorlati tudása iránti társadalmi igény növekedése eredményeként.

V Magyarországon?

A múlt század hetvenes éveiben nagy számban jelennek meg cikkek, tanulmányok, amelyek elégtelennek, szánalmasnak minősítik a modern nyelvoktatás eredményeit, és amelyek gyökeres változást követelnek. Egyik pedagógus például azt írja, hogy a tanulók a legkönnyebb szöveget sem képesek szótár segítségével elolvasni.¹ Ezen állítás igazságát és azt a tényt, hogy ebbe a közvélemény a nyolcvanas évek elején már nem tudott belenyugodni, egy a tehetetlenség és végső kétségbeesés szülte, botrányba fulladt miniszeri rendelet bizonyítja a legjobban. E rendelet szerint az 1881-82. tanévben minden nyelvtanár munkáját személyenként felül kell bírálni, meg kell állapítani az eredménytelenség okait, és a tanárokról névszerint és képesség szerint felsorolva jelentést kell tenni.

Az ilyen intézkedések természetesen mitsem változtattak a nyelvoktatás eredményességén, és továbbra is központi probléma maradt, hogy a tanulók nyelvtudatása gyakorlatilag hasznavehetetlen. A századforduló idején is változatlan a helyzet. Egyik nyelvtanárunk

keserűen jegyzi meg, hogy nincs olyan panaszos ének, amely a német nyelvi oktatás eredménytelenségét méltóképpen elzenghetné.²

És ugyanez a nóta járja napjainkig: "Nálunk az eredmény - országvilág tudja - körülbelül semmi."³ Vagy 1936-ban, amikor már bőven volt idő az úgynevezett nyelvoktatási reformmozgalom valamennyi vívmányát felhasználni: "Az eredmény szánalmas."⁴

Csak azokban a gimnáziumokban mutatkozott némi siker - főleg az olvasás és fordítás terén -, amelyekben az oktatásra fordított összes oktatási órák száma jóval meghaladta az ezret /pl. egyes osztrák gimnáziumokban a századforduló táján/.

Napjainkban tovább folyik a harc a nyelvoktatás eredményességének gyökeres megjavításáért. Határozatok születnek, mind a pedagógusok, mind a metódikusok, mind a tanulók részéről óriási energiák emésztődnek fel, ennek ellenére az eredmény világszerte semmi-vel sem vigasztalóbb ma, mint tíz, ötven vagy száz évvel ezelőtt. A középiskolai tanulók tulnyomó többsége ma éppen úgy nem tud olvasni, írni és főleg beszélni a tanult idegen nyelven, mint bármikor máskor az iskolai modern nyelvoktatás történetében.

Bármennyire közismertek is a modern nyelvek iskolai oktatásának szerény eredményei, meg kell állapítanunk, hogy az eredménytelenség bizonyítását általában elmulasztják a tollat ragadó pedagógusok. A felmérések és konkrét tények bizonyító ereje nem is elsősorban azért lenne szükséges, mert nem hisszük el az eredménytelenséget, hanem azért, mert előrehaladást a konkrét tények ismerete és elemzése nélkül nem lehet elérni. Ha elvétele találkoznak is felméréssel, az ilyen felmérések az elsajátított szavak mennyiségét, az írásbeli dolgozatokban elkövetett hibák számát és minőségét állapítják meg. Ezekből az adatokból éppen arra vonatkozóan nem kapunk felvilágosítást, hogy az idegen nyelvi tevékenység /a kifejezés értelmezését lásd a 77. oldalon/, az idegen

nyelvi készségek és jártasságok működésében milyen mértékben és milyen minőségű hiányosságok észlelhetők az iskolai nyelvoktatás befejezésével.

A fenti okok miatt kísérletet tettünk arra, hogy bepillantást nyerjünk a tanulók tényleges tudásába, hogy láthassuk, mi az, amit nem tudnak. A felméréshez két jónevű városi gimnázium 20-20 két hónappal az érettségi előtt álló tanulóját, valamint egy technikum 20 tanulóját választottuk ki az 1961-62-es tanévben.⁵ A felmérésben minden iskolából öt jeles, ugyanennyi jó, közepes és elégséges tanuló vett részt. Egy-egy iskolán belül a tanulók több osztályból verbuválódtak.

Ezek a tanulók nyolc éven keresztül tanulták az orosz nyelvet kerekén 800 oktatási órában. A tanulóknak hétféle feladatot kellett egy délelőtti folyamán megoldaniuk. Minden feladatmegoldást szószerint rögzítettünk írásban vagy magnetofonra. A feladatok teljesítésének idejét is mértük.

Az anyag részletes feldolgozása túlőne egy bevezető kerekén, ezért sorra véve a feladatokat, csak a legjellemzőbb tényeket mutatjuk be.

1. Az első feladat az volt, hogy egy tíz szóból álló mondat valamennyi szavát keressék ki a szótárból függetlenül attól, hogy ismerik-e az adott szavakat, és a szótárban szereplő első anyanyelvi jelentést írják ki.⁶ Mivel nem kellett keresgélniük a mondat értelmének megfelelő anyanyelvi jelentést, és közben nem kellett bajlódniuk a mondat értelmével, a feladat megoldása pontos képet adott arról, hogy a tanulók mennyire járatosak a szótár kezelésében. Természetesen mindenki egyforma szótárkapott.

A tíz szó kikeresésére fordított legkisebb idő 5 perc /két tanuló/, a legtöbb: 18 perc /1 tanuló/. A tanulók döntő többségének

9-10, illetve ennél több percre volt szüksége e munka elvégzéséhez. A tíz szó kikeresésére fordított idő átlaga: 13 perc.

Ezek az adatok arról tanúskodnak, hogy a nyolc évi munka után a tanulók többsége csaknem teljesen járatlan a szótár kezelésében, mert hasonló műveltségű ember az orosz betűk és ábc ismeretében minden gyakorlás nélkül elvégzi a fenti munkát 10-15 perc alatt.

2. Feladat: ugyanazon tíz szóból álló mondat morfológiai elemzése. Meg kellett állapítani a szófajt, számot, nemet és esetet.

A feladat megoldására 15 perc állt a tanulók rendelkezésére, amiről csak a munka abbahagyására vonatkozó felszólításkor szereztek tudomást. A feladatra fordított legkevesebb idő: 4 perc /1 tanuló/, az elemzést nem tudta befejezni 12 tanuló. Mivel 60 tanuló egy-egy tíz szavas mondatot elemzett, ^{feladatnakint} 600 megoldás áll rendelkezésünkre. A szófajok megállapításában a 600-ból 126, a szám meghatározásában 105, a nem megjelölésében 303, az eset felismerésében 185 a helytelen megoldások száma.

Általában azok követték el a legkevesebb hibát, akik a log-rövidebb idő alatt oldották meg a feladatot /ez a megállapításunk valamennyi felmérő feladatunkra vonatkozik/. Az elemzésre fordított idő növekedésével arányosan növekszik a hibák száma. A 15 percet megközelítők már egészen zavarosak, a legalapvetőbb morfológiai jelenségeket sem ismerik.

A számok azt mutatják, hogy ^{az} a temérdek idő, amelyet a jelenlegi oktatási gyakorlat a grammatika tanítására fordít, nem áll arányban az eredményekkel. Bár ezek az eredmények nagyon szerények, mégis ez az a terület, ahol a tanulók a legtöbbet produkáltak.

3. A kielemezett rövid mondatot egy közepes nehézségű, negyven szóból álló mondattal egészítettük ki.⁷ A feladat a mondatok szótár segítségével történő elolvasása, megértése volt. A legrövidebb idő alatt /7 perc/ két tanuló értette meg a mondatokat. Az összes többi tanuló 10 percnél több idő alatt jutott el a megértésig. 13 tanuló 20 perc után sem értette a két mondatot. Az 50 szóból, mindössze 6 nyomtatott sorból álló szöveg elolvasására /az első mondat valamennyi szavát már előzőleg kikeresték, a mondatot morfológiailag elemezték/ átlagosan 15 percre volt szükség.

Ezek a tények a nyelvoktatás teljes csődjét jelentik. Eltekintve attól, hogy a nem bukott tanulók több mint 10 %-a egyáltalán, minden szó kikeresése után sem tudott megbirkózni a két mondattal, és hogy több mint 60 %-uk félreértette a mondatokat, illetve súlyos hibákat követett el, ilyen tempójú olvasás mellett egy átlagos nyomtatott oldal elolvasásához jóval több, mint másfél órára lenne szükség. De még csak ilyen áron is feliből-harmadából értené meg a tanulók többsége egy közepes nehézségű szöveget. Nem szükséges bizonyítani, hogy ennek a tudásnak nincsen semmiféle gyakorlati értéke.

4. Ugyanezt a két mondatot a megértés után le kellett fordítani. Ily módon meg lehetett állapítani, hogy a fordításban mennyire járatosak. A már elolvasott és megértett mondatok lefordítására átlagosan további 12 perc volt szükséges. Ez végeredményben azt jelenti, hogy hat nyomtatott sornyi szöveget egy érettségi előtt álló tanuló átlagosan közel fél óra alatt képes /27 perc/ szótár segítségével lefordítani.

Az ilyen ütemű fordításról ugyanezt kell mondanunk, mint

az olvasásról, nincs gyakorlati jelentősége.

5. Az olvasási készség vizsgálata érdekében egy 37 szavas kis anekdotát olvastak magnetofonba a tanulók.⁸ Kiejtésük durvább hibáktól mentes, egészen jónak mondható. Olvasásuk botladozó, hibákkal tarkított. A 37 szavas szövegben a jobbak 4-6, a gyengébbek 10-12 hibát követtek el /nem azt olvasták, ami a szövegben szerepelt, csak többszöri nekirugaszkodással sikerült elolvasni egyik-másik szót/. A viszonylag könnyen ejthető parikmaher szót például az alábbi változatokban olvasták: narihnerer, narilkmaher, marik-makeru, praktyikahertyu, pramer, parikmater, parikramehu, narik-maher, parikmare, paraktyerher, praktyikanyeru stb.

6. Az auditív megértés fejlettségének vizsgálata érdekében egy összefüggő történetet olvastunk fel.⁹ A 113 szóból álló, 15 soros szöveg állandóan visszatérő 5 kulcsszavának jelentését megadtuk, a tanulók felírhatták maguknak. A 60 tanulóból 49 egyáltalán nem értette meg a történetet. Egyetlen gondolatot, mondatot sem voltak képesek felfogni, megérteni, pedig a szövegben több olyan mondat van, amelyet az általános iskola tananyaga alapján is meg kellett volna érteniük. Ezek a tanulók legfeljebb egyes szavakat ismertek fel. Nyolc tanuló egyes mondatokat értett meg, közülük 3 a történet egy-egy összefüggő részletét is. Mindössze 3 tanuló akadt, aki összefüggéseiben is megértette a szöveg tartalmát. Ezek is csak megközelítő pontossággal, a részletekben sok félreértéssel.

Az a tény, hogy amikor ugyanezt a szöveget szótár nélkül olvashatták is, és ily módon a jeles és jó tanulók többsége megértette, azt bizonyítja, hogy az érettségi előtt álló tanulók az idegen nyelv auditív megértésében nagyon járatlanok. Ilyen irányú

felkészültségük /ezt az előbbi pont is igazolja/ gyakorlatilag hasznavehetetlen.

7. Végül azt vizsgáltuk, hogy mennyire járatosak a tanulók a gondolatok idegen nyelvi szóbeli kifejezésében. A tanulóknak egy film tartalmát kellett röviden elmondaniuk, illetve azt mondtak a filmről, amit tudtak, akartak. Az elbeszélés 3 percig tarthatott. A magnetofonra vett beszédet 4 kérdés és 1 felszólítás vezette be. /Kérem önt, szíveskedjék megmondani, hogy hívják? Milyen volt oroszról az elmúlt félévi osztályzata? Mikor volt utoljára moziban? Melyik filmet látta? Kérem, szíveskedjék röviden elmesélni a film tartalmát!/ A kérdések és a rájuk adott feleletek természetesen az elbeszélésre adott 3 percen kívül történtek.

Ezeket a mondatokat szervezési megfontolásokból állítottuk össze. Nem sejtettük, hogy sokan még ezt sem fogják megérteni, és hogy e kérdésekre nem tudnak válaszolni. Így váltak e mondatok az idegen nyelvi beszéd tudásának, illetve nem tudásának jellemző adataivá. Előbb tehát lássuk e mondatok okozta problémák tényeit.

Az első kérdést a 60 tanulóból 12, a másodikat 21, a harmadikat 11, a negyediket 14 tanuló nem értette meg.

Most vizsgáljuk meg, hogy azok, akik megértették a kérdéseket, hogyan válaszoltak. Az első kérdésre adott válaszok kivételével /amelyre ezt az egyszerű feleletet vártuk: Menya zovut XY/ a válaszok többsége olyan keservesen, hosszas fejtörés után született meg és annyira hibás, hogy alig lehetett megérteni. De beszéljenek a tények. Bemutatunk a második és harmadik kérdésre adott válaszok közül egyet-egyet két jeles, két jó, és két közepes és két elégséges tanulóztól. /A második, harmadik és negyedik kérdésre várt 180 válasz közül mindössze 4 kifogástalan akadt./

Jelessek válasza: V proslom godu... v proslom po... lugogyija moja otmetka bil pjatyorku. Ja nye dolgo vigyel v kino odnu horosij film po imenyi: Egy asszony meg a lánya.

Jók válasza: U menya... u menya bil csetvjorku. V poszlednyaja nyegyelja ja poszmotrel kino: Keresztesek.

Közepesek válasza: V proslom polugonyije menya bil ruszkom jazike hármás: V proslom nyegyelja ja bil v kino i vigyel v odnoj jugoszlovenszkoj film, a címét nem tudom.

Ekéségesek válasza: V proslom polugigyii ruszkogo jazika bil kettes. Ja bil v kino raszkre... raszkresznyije.

Ezek után az elbeszélésben mutatott beszédkésztségbeli fogyatékoságok már nem okozhatnak meglepetést.

A 60 tanuló közül 21 semmit nem tudott mondani, illetve az első mondaton elvérzett. A 39 tanuló többsége mintegy 20-40 szóból álló zagyva, teljesen értelmetlen szöveget hordott össze. Például az egyik négyes tanuló az alábbiakat mondta: Mi vcsera pso... mi vcsera priszli v kino. Tam uvigyel francuzkij film... francujkiju filmu: Szép amerikai. Eto... et... eta... eto filma... eto filma menya ocseny ponravilszja patamu sto szegodnya... szegodnyu... poka... poka... zájet.

Mindössze néhány tanuló akadt, aki rengeteg hibával, úgyahogy közölni tudta gondolatait. /A jegyzetekben lásd a két legjobbnak minősíthető elbeszélést.^{10/}

Úgy véljük, nem szükséges bizonyítani, hogy ez a tudás is hasznavehetetlen a gyakorlatban.

A fentiekben bemutatott jelenségek tényszerűen bizonyítják a metodikai irodalom állandóan visszatérő megállapításának igazát: az iskolai idegen nyelvi oktatás eredményeként a tanulók nem

szereznek gyakorlatilag használható nyelvtudást.

A felmérések azonban ennél többet is mondanak. Nevezetesen azt a régen ismert tényt bizonyítják, hogy a tanulók által feldolgozott nagytömegű idegen nyelvi ismeretanyag gyakorlati alkalmazásához szükséges nyelvi készségek és jártasságok fejletlenek, kialakulatlanok, illetve hiányoznak. A nyelvoktatás legfőbb elméleti és gyakorlati problémája tehát az idegen nyelvi készségek és jártasságok kialakításával kapcsolatos problémák megoldása.

De hiszen közel száz esztendeje ezzel a feladattal birkózik a módszertan hihetetlen tömegű metodikai könyve és tanulmánya. Hogy bizonyos előrehaladás ellenére az idegen nyelvi készségek és jártasságok kialakításával kapcsolatos elméleti és gyakorlati problémák mind a mai napig megoldatlanok maradtak, azt a mai iskolai gyakorlat bizonyítja.

Az eddigiekben bemutatott tények arra engednek következtetni, hogy az oktatás gyakorlatát segíteni hivatott elméletben, a módszertanban alapvető problémák állnak fenn, hogy a módszertan megdönthetetlennek látszó igazságait, az alapvető problémák megközelítésének, problémafelvetésének helyességét kétkedéssel kell megközelíteni, és vizsgálat tárgyává tenni.

Sajátos módon az idegen nyelvi órákon a legfontosabbra, a gyakorlásra, az úgynevezett begyakorlásra jut a legkevesebb idő, holott a készségek és jártasságok kialakítása azt igényelné, hogy az oktatási óra nagyobb része gyakorlás legyen. Az a tény, hogy a készségek és jártasságok kialakítása nem kap megfelelő helyet a gyakorlatban, nem véletlen, hiszen az elméletben sincs helye ennek a problémának. Jellemző, hogy a ~~akt~~ metodikai kézikönyvek legkülönbözőbb kérdésekkel foglalkozó fejezetei közül az egyetlen

nyelvi készség, a megfoghatatlan tartalmú "beszédkészség" /lásd a II. fejezet vonatkozó részeit/ kialakításának problematikája szerepel külön témaként.

Ahhoz, hogy az idegen nyelvi készségek és jártasságok kialakításának problémáit eredménnyel vizsgálhassuk, nemcsak a módszertan alapvető igazságait látszik szükségesnek kétségbe vonni, hanem méltó helyet kell találni a készségek és jártasságok kialakításával kapcsolatos kérdéseknek a nyelvoktatás elméletének rendszerében is. Ha nem veszünk bátorságot a módszertan legszilárdabbnak vélt oszlopainak kidöntéséhez, ha nem teszünk kísérletet arra, hogy a módszertan ásatag rendszertanától megszabaduljunk, nem remélhetünk eredményt, mert ha száz esztendő alatt a jelenleg is élő problémafelvetésből, és a jelenleg is meglévő rendszerrel nem született megoldás, akkor ezen az úton már nem remélhető az előrehaladás.

Az eddigiek alapján munkánk célja megfogalmazhatóvá vált.

Célunk az idegen nyelvi készségek és jártasságok kialakításával kapcsolatos legfontosabb elméleti kérdések vizsgálata a módszertan alapvető problémáival összefüggésben. Nem valamely részletkérdés aprólékos vizsgálatára vállalkozunk, hanem az általános összefüggések tanulmányozására. Ebből az is következik, hogy legtöbbször nem a felvetett probléma konkrét megoldását keressük, hanem csak a megoldáshoz vezető utat kívánjuk feltárni.

Tudatában vagyunk annak, hogy egy olyan munka, amely fontos elméleti kérdésekhez nyúl, sok ellenvéleményre, vitára ad alkalmat egyrészt a régihez való ragaszkodás, másrészt a munka tényleges hibái miatt, amelyek természetes következményei az új út kitaposatlanságának.

Első fejezet

AZ IDEGEN NYELVEK OKTATÁSÁNAK ALAPVETŐ PROBLÉMÁI

A nyelvoktatás elméletének és gyakorlatának az irodalomban tematikailag is elkülönült alapvető problémái a következők: a nyelvoktatás célja, módszere, a kiejtés, írás, olvasás, a szavak és a nyelvtan tanítása, valamint az olvasmányok feldolgozása és a beszédkészség fejlesztése. Ezek a jelenségek mint önálló kutatási területek, illetve mint a kézikönyvek fejezetei a nyelvoktatás története során fokozatosan, inkább a konvenció, mint a ráció alapján különültek el egymástól?

Mint látjuk, ebben a rendszerben nincs helye az idegen nyelvi készségek és jártasságok kialakításával kapcsolatos kérdéseknek. Illetve csak a beszédkészség fejlesztésének kérdései különültek el, az összes többi idegen nyelvi készség és jártasság kialakításával kapcsolatos problémák összekeverednek más kérdések tárgyalásával. Ugyanakkor - bár a beszédkészség fejlesztésének problematikája tematikailag is elkülönült - a szavak tanításának, a grammatika tanításának stb. vizsgálata /különösen napjainkban/ a beszédkészség fejlesztésének problémáiba törkollik.

Ezek a jelenségek arra engednek következtetni, hogy a nyelvoktatás elméletének hagyományosan kialakult fő fejezetei nem a lényeges problémák köré csoportosulnak?

Ez azt jelenti, hogy az idegen nyelvi készségek és jártasságok kialakításával kapcsolatos kérdések helyét csak akkor találhat-

jük meg a nyelvoktatás elméletében, ha előbb kísérletet teszünk a nyelvoktatás tényleges alapproblémáinak megállapítására.

E cél úgy látszik elérhetőnek, ha kiemeljük a nyelvoktatás történetében legtöbbet vitatott, legfontosabbnak látszó problémákat, függetlenül attól, hogy azok tematikailag elkülönültek-e, és törekszünk megállapítani, hogy azok mennyiben képezik a nyelvoktatás fő problémáit.

Négy ilyen témakört vizsgálunk meg: a nyelvoktatás célját, módszerét, a grammatika és az anyanyelv szerepét a nyelvoktatásban.

Ezen kérdések elemzése megfelelő kiindulási alapnak látszik a nyelvoktatás fő problémáinak megállapításához, egy olyan rendszer létrehozásához, amelyben az idegen nyelvi készségek és jártasságok kialakításának kérdései méltó helyet kapnak.

AZ IDEGEN NYELVEK OKTATÁSÁNAK CÉLJA

Az idegen nyelvek oktatáselméletének elsődleges és egyik legtöbbet vitatott problémája a nyelvoktatás célja. Az e kérdés körül kialakult álproblémákat feszegető évszázados vita alapjául az a logikusnak és mind a mai napig megdönthetetlennek látszó meggondolás szolgál, mely szerint mindenek előtt az idegen nyelvek oktatásának célját kell meghatározni, mert attól függ a nyelvoktatás tartalma, módszere, egyszóval a cél meghatározása az elmélet elsőrendű feladata.

Ez valóban vitán felül állónak látszik.

Nézzük meg tehát, hogy e követelmény alapján milyen célokat tűztek, illetve kívántak kitűzni a nyelvoktatás elé.

Arra a kérdésre, hogy mi a nyelvoktatás célja száz eszten-

dő alatt nagyon sokféle feleletet adtak. Hogy ebben a tarka sokféleségben eligazodhassunk, induljunk ki a célprobléma szokásos jellemzéséből. A metodikai munkák, kézikönyvek általában felsorolják a célvita főbb áramlatait, és egyenként ismertetik azok tartalmát. A közismertebb célok a következők: formális, irodalmi, reális-materiális, gyakorlati, valamint a kulturkunde és auslandkunde mint cél. E célok tartalmi jegyeinek leírásától nemcsak azért tekintünk el, mert általánosan ismertek, legtöbb metodikai kézikönyvben megtalálhatók¹, hanem elsősorban azért, mert e célok jellemzésének sem a továbbiak megértése, sem abszolút értelemben nincsen jelentősége.

A nyelvoktatás története arról tanúskodik, hogy a fent felsorolt célok megszületésük idején a nyelvoktatás egyedüli vagy legalább is elsődleges céljaként szerepeltek. Egy újabb áramlat létrejöttével teljesen kivonultak vagy alárendelt szerepet kaptak.

A nyelvmetodikusok közötti véleménykülönbség, az egyes célok közötti különbség abban nyilvánul meg, hogy a célok közül ki melyiket és milyen fontossági sorrendben tekinti a nyelvoktatás céljának.

Másrészt azt is figyelembe kell vennünk, hogy a fent felsorolt célok önmagukban is több olyan jelentőséget tartalmaznak, amelyek egymástól eltérő, egymásnak ellentmondó vélemények, törekvések kiinduló pontját képezik. Vegyük pl. a gyakorlati célt.

Amikor pl. Bartos Fülöp 1897-ben azt igyekszik bebizonyítani, hogy a nyelvoktatás egyedüli hasznos és méltó célja az idegen nyelvű szöveg megértése², akkor kétségtelenül a gyakorlati célkitűzés hívének tekintendő. Ezzel az állásponttal azonban nemcsak a nyelvoktatásra jellemző sokatakarás ellensége, hanem

a reformmozgalom beszédtanítási törekvéseit is támadja, pedig a beszéd éppenúgy gyakorlati cél, mint az írásbeli megértés.

Ugyancsak a gyakorlati cél fogalmába tartozik Kornis Gyula véleménye, mely szerint a nyelvoktatás elsődleges célja az irodalmi művek olvasásának készsége és csak másodsorban bizonyos beszélőképesség³, mint ahogy ide tartozónak kell elismerni minden olyan megnyilatkozást, amely a szóbeli és írásbeli kifejezést, a szóbeli és írásbeli megértést egyedülállóan, együttesen, különböző fontossági sorrendben vagy a nélkül célnak tekinti.

Ez azt jelenti, hogy nemcsak a különböző célok egymáshoz való viszonya szolgált és szolgál a szinte áttekinthetetlenül gazdag célvariációk közötti különbség alapjául, hanem az egyes célokon belüli jelenségek különválasztása, rangsorolása is.

Egy francia pedagógus nemrég azt a kívánságát fejezte ki - ami egyébként nem új és nem egyedülálló -, hogy ne legyen a nyelvoktatásnak semmiféle célja⁴. De ismeretes olyan vélemény is - Goethere hivatkozva, aki azt állította, hogy anyanyelvét csak az ismerheti, aki idegen nyelvet is tud -, mely szerint az idegen nyelvek tanításának egyedüli célja az anyanyelv jobb megértése?

Ha az ilyen szélsőséges megnyilatkozásoktól eltekintünk, fejtegetéseink alapján pontosan számba lehet venni a célvita során szerepet játszó tényezőket, és ki lehet számítani azok lehetséges kombinációit. Akár kronológiai rendben vizsgáljuk a metodikai irodalmat, akár a különböző országokban jelenleg elfogadott vagy vitatott álláspontokat nézzük, egyaránt azt tapasztalhatjuk, hogy a kérdésre, mi a célja az idegen nyelvek oktatásának, a nyelvpedagógusok az így előre kiszámítható lehetőségek egyikével adtak, illetve adnak választ.

A célprobléma igen jellemző sajátossága továbbá az, hogy a számításba jöhető lehetőségek a századfordulót követő első évtizedek végéig már mind felmerültek. Ettől kezdve a metodikai irodalom ezen alapvetőnek és elsődlegesnek tekintett problémája körforgásba fulladt, mert az azóta felmerülő álláspontok nem egyebek régen hangoztatott megállapítások felújításánál vagy ismételt felfedezésénél.

Igy pl.: a szocialista tábor országaiban legáltalánosabban elfogadott álláspontot is megfogalmazták már a múlt században. A magyar metodikai irodalomban pl.: Belják Bernát véleménye áll egészen közel mai felfogásunkhoz. Szerinte a nyelvoktatásnak hármas célja van: 1. tiszta gyakorlati ügyesség, beszédbeli jártasság; 2. a nyelv szellemének ismerete, amennyiben az gondolkodásunkat formálisan diszciplinálja, új kultúrfogalmakkal gazdagítja; 3. irodalmi művek megismerése, amelyek főleg etikai- és esztétikailag fejlesztenek.⁵ A fogalmazás ugyan ma már másként hangzik /Cicha Václav pl. így ír: az első helyre állított gyakorlati célt dialektikus egységben kell felfogni a nevelési és művelődési céllal⁶/, a tartalom hasonlósága azonban kétséghatármentes.

Végül a célprobléma rövid áttekintéséhez feltétlenül hozzátartozik annak figyelembe vétele, hogy a sokféle vélemény közül egyetlen egynek a helyességét sem sikerült elméletileg bizonyítani. Igaz, ennek szükségessége a legtöbb szerzőnél fel sem merült. Beérték álláspontjuk megfogalmazásával, kinyilatkoztatásával. Legfeljebb tekintélyekre hivatkoztak mint pl.: a már idézett Bartos Fülöp Fináczy Ernőre, vagy pedig egészen általános jelenségekre mint a társadalom szükségletei, melyeket a nyelv-

oktatás szempontjából sokféleképpen lehet magyarázni, és magyarázott is mindenki a maga szájaíze szerint.

Egyszóval nem volt és ma sincs /mint látni fogjuk nem is lehet/ olyan objektív, szilárd kiindulási pont, amelyből az idegen nyelvek oktatásának általános célja eredeztethető, amelynek segítségével kézzelfoghatóan bizonyítható lenne valamelyik álláspont helyessége.

Az eddig elmondottakból azt láthatjuk, hogy az idegen nyelvoktatás döntő fontosságúnak tartott kérdésére, a célproblémára előre kiszámítható mennyiségű felelet adható, e feleletek számításba jöhető változatai már régen megfogalmazást nyertek, évtizedek óta azok felújítása, ismételt felfedezés e van folyamatban és egyik álláspont igaza sem bizonyítható be.

A fenti helyzetkép láttán önként adódik a kérdésfeltevés helyességének kétségbevonása. Talán nincs is a valóságban olyan probléma, hogy mi a nyelvoktatás célja, vagy ha van, egészen másként kellene azt megfogalmazni.

Ha a kérdésfeltevés helyes megfogalmazásának szándékával fenti kételyünk végére akarunk járni, akkor mindenek előtt meg kell állapítanunk azokat az okokat, amelyeknek következtében egyáltalán felmerült a kérdés, mi a célja a nyelvoktatásnak. Ez úgy látszik legegyszerűbben elérhetőnek, ha összehasonlítjuk az idegen nyelvet mint tantárgyat a többi tantárggyal.

Valamennyi tantárgy elsajátítandó anyagát egy ismert nyelv eszközeivel megfogalmazott gondolati tartalom hordozza.

Az idegen nyelv mint tantárgy abban a sajátos helyzetben van, hogy - mivel a nyelv és gondolkodás elválaszthatatlan egymástól - minden más tantárgytól eltérően, eleve, akarva-akaratlanul kétféle jelenséget tartalmaz: az adott idegen nyelv abszo-

lút ismeretlen jelenségeit és az ezen eszközökkel megfogalmazott abszolút vagy viszonylag ismeretlen gondolati tartalmat.

Ha e kétféle jelenség egymástól elválaszthatatlanul mindenütt és mindenkor jelenvaló, akkor érthető, hogy előbb-utóbb felmerült a kérdés: a kettő közül melyik képezi az oktatás célját, illetve melyik a fontosabb, az elsődleges, a fő cél.

Minden elméleti tantárgy valamely tudomány alapelemeivel ismerteti meg a tanulókat? Az idegen nyelv esetében az a helyzet alakult ki, hogy a nyelv elsajátítása érdekében ugyanazon tantárgy keretén belül egy külön tudomány, a leíró nyelvtan alapjait is meg kell a tanulóknak ismerniük? Mivel a grammatika oktatása során a nyelv materiális jelenségeinek felhasználásával állandó lehetőség nyílt az analizálásra /mondatelemzés/ és szintetizálásra /mondatépítkezés/, érthető, hogy a kor pedagógiai felfogásának megfelelően olyan gondolat is felmerült, mely szerint a nyelvoktatás célja az értelmi erők fejlesztése, illetve a nyelv jellegének, mibenlétének megismerése?

Az eddigiek szerint tehát háromféle jelenséggel van dolgunk az idegen nyelvek oktatása során: az adott idegen nyelv materiájával, az általa megfogalmazott gondolati tartalommal és a vele foglalkozó tudománnyal, a grammatikával. Ezzel szemben minden más tantárgy esetében általában egyetlen dologgal állunk szemben: egy ismert nyelv eszközeivel megfogalmazott gondolati tartalommal.

Az idegen nyelv mint tantárgy és a többi tantárgy között fennálló ezen alapvető különbségek fel nem ismerése, figyelmen kívül hagyása szülte a kérdést: mi a célja a nyelvoktatásnak.

Minden tantárgy oktatásának megvan a maga természetes

célja? A számtan oktatásának az a célja, hogy megtanuljanak számolni a növendékek, a biológiának, hogy megismerjék a tanulók az élő világot és az élet alapvető törvényszerűségeit. Ugyanakkor minden tantárgynak sajátos lehetőségeivel hozzá kell járulnia az általános nevelési, művelődési célok megvalósításához. Ez minden tantárgyra egyformán vonatkozik. Ez alól az idegen nyelv sem kivétel, annak is megvan a maga természetes célja: az adott idegen nyelv elsajátítása, és annak is hozzá kell járulnia az általános nevelési, művelődési célok megvalósításához. Lux Gyula ezt már 1925-ben egészen pontosan megfogalmazta: "a nyelvtanulásnak csak egyetlen természetes célja lehet: az idegen nyelv megtanulása" /Lux Gyula kiemelése/. A gondolat természetesen a reformmozgalomtól származik.⁷

Eddigi fejtegetéseink alapján - a célprobléma kialakulásának alapvető okait látva - nyilvánvaló a következtetés, hogy az idegen nyelvek oktatásának éppen úgy nincs sajátos, különleges célja általában, mint bármely más tantárgynak. Egy olyan jelenség vizsgálata pedig, amely eleve megoldott, nem képezheti a nyelvtanítás elméletének problémáját, még kevésbé lehet annak alapproblémája.

Ha így nézzük azt a korábban hivatkozott megdönthetetlennek látszó igazságot, mely szerint mindenek előtt a célt kell meghatározni, látnunk kell, hogy itt fatális tévedéssel állunk szemben.

Ez a meggondolás igaz, de csak konkrét esetekre vonatkoztatva. Pontosán körülhatárolt célja lehet és kell, hogy legyen pl. a magyar általános iskolákban az orosz nyelv oktatásának, az orvostudományi egyetemen folyó francia nyelvtanításnak vagy,

mondjuk, egy tolmácsképző tanfolyamnak, de az idegen nyelv oktatásának általában nincs és nem is lehet célja. A tévedés éppen abban van, hogy ennek ellenére kerestek és találtak ilyen célt, illetve célokat, ami végzetes következményekkel járt a nyelvoktatásra nézve.

De az sem feladata az idegen nyelvek oktatáselméletének, hogy a konkrét tantervi célokat eleve megállapítsa. Hiszen ez is képtelenség, mert a tantervi célok mindig az adott helytől, időtől és számtalan konkrét körülménytől függenek.

Az a kérdésfeltevés tehát, hogy mi az idegen nyelv oktatásának célja, minden vonatkozásban tárgyaltan, képtelen álprobléma. Ilyen kérdésre nem kell és nem is lehet az elméletnek feleletet adnia, mint ahogy száz esztendő is kevés volt ahhoz, hogy e mondva csinált probléma megoldódást nyerjen.

A metodikának nem a nyelvoktatás célját kell "kutatnia", hanem azon törvényszerűségek feltárására és elvek megfogalmazására kell törekednie, amelyek alapján az illetékes szakemberek az adott időben, a konkrét körülmények figyelembevételével helyesen határozhatják meg az adott tantervi célt.

A nyelvoktatás konkrét iskolára vonatkozó tantervi célja egyrészt közvetlenül az általános nevelési célból és általános pedagógiai elvekből, másrészt a nyelvoktatás metodikai alapelveiből, elveiből eredeztethető. Nincs szükség az általános nevelési célon túl még egy általános cél, általános nyelvoktatási cél közbeiktatására, mert az - mint a modern nyelvek oktatásának története igazolja - felmérhetetlen károkat okoz az idegen nyelvoktatás ügyének.

Az idegen nyelvek oktatáselméletének tényleges fő problémája tehát nem a nyelvoktatás céljának, hanem a nyelvoktatás

~~céljának, hanem a nyelvoktatás~~ metodikai alapelveinek és elveinek minél alaposabb kidolgozása, ami többek között lehetővé teszi a konkrét körülményekre vonatkozó tantervi cél helyes ki-tűzését is.

AZ IDEGEN NYELVEK OKTATÁSÁNAK MÓDSZERE

Ha a nyelvoktatás céljáról azt mondtuk, hogy az a metodikai irodalom egyik legtöbbet vitatott kérdése, akkor a módszerről azt kell megállapítanunk, hogy jelentőségében a nyelvoktatás valamennyi problémáját felülmúlja. És ez érthető, mert mindenféle oktatás legősibb, legdöntőbb kérdése a hogyan? A nyelvoktatás metodikája pedig erre a kérdésre a legáltalánosabban a módszerrel adott, illetve ad választ.

A nyelvoktatás története során a hogyanra nagyon sokféle módszerrel válaszoltak a nyelvpedagógusok. Ezek közül a legnagyobb hatású, a legközismertebb módszerek a következők: szintetizáló módszer, analizáló módszer, lineáris módszer, genetikus módszer, szemléltető módszer, Gouen módszere, direkt módszer és közvetítő módszer.

A szintetikus módszer főbb jellemzői: a nyelvtani szabályok rendszere alapján felépült tanítási menet és a szabályoknak összefüggéstelen mondatokon való gyakorlása. Először a szabály, azután mondat szerkesztés a szabályok alapján. A legrégebbi latin /Donatus/ és modern nyelvi tankönyvek /B.Scholz: Erleichterte französische Grammatik 1724/ e módszer szerint készültek. Az analitikus módszer szövegből indul ki és a szöveg elemzése alapján állítja fel induktív úton a szabályt. A módszer első hirdetője W.Ratich /1571-1635/. A genetikus módszer /K.Mager 1810-1858/ a szintetikus és analitikus módszer egyesítésére törekszik és felhasználja a nyelvtörténet eredményeit, rámutatva a szavak eredetére. A szemléltető módszer Comenius /1592-1670/ Orbis Pictus-
sa nyomán alakul ki. A módszer lényege, hogy az optikai és

akusztikai elemet, a tárgynak a képét és a nevét egyszerre kell nyújtani. A lineáris módszer a 18. sz.-ban terjedt el és abból áll, hogy az idegen nyelvű szövegsorok alá szószерinti fordítású anyanyelvi szöveget nyomtattak. Gouen módszere a belső szemléleten alapszik. A gyakorlatok úgy folynak, hogy a tanuló egymásba kapcsolódó cselekvésláncot hajt végre vagy képzel el, és közben el is mondja, amit cselekszik. A módszer a grammatikát induktív úton tanítja, a fordítást nem alkalmazza.⁸

Az úgynevezett nyelvoktatási reformmozgalmat, amely a magyar polihisztor Brassai Sámuel 1837-ben /Nyelvtantanulás/ és 1881-ben /Vom Sprachunterricht/ kifejtett és Viétor híres röpiratában 1882-ben megfogalmazott elvek meghirdetésével veszi kezdetét, megindul a különböző módszerek két irányzattá polarizálódása.

A szintetikus, analitikus, genetikus módszer és azok legkülönbözőbb változatai a grammatizáló vagy fordító módszer néven képezik a reformmozgalom által képviselt direkt módszer ellentétét.

A reformmozgalom megindulásával tehát a módszervitában két tábor alakult ki: egyik a grammatizáló módszer legkülönbözőbb változatainak hívei közül és a másik a direkt módszer legkülönbözőbb változatainak /ésszerű módszer, természetes módszer, antigrammatikus módszer, antifordító módszer, imitativ módszer, fonetikus módszer, beszélgető módszer stb./ képviselői közül.

A vita a századforduló idejére a grammatizáló módszer háttérbe szorulását eredményezte, de a harcban a direkt módszer is elvérzett. Bár a direkt módszer hívei által indított hatalmas hadjárat/egyáltalán nem túlzás a kifejezés/ hullámai erőteljesen tovább gyűrűztek az egész világon /Franciaországban pl. 1904-ben kötelezővé tették a direkt módszer alkalmazását/ és

még ma is éreztetik hatásukat, a tízes években már világosan kiütköztek korlátai, illetve a grammatizáló módszer hívei azokat rendre kimutatták. Ugyanakkor a tapasztalatok alapján nyilvánvalóvá vált, hogy a direkt módszer alkalmazása nem tette eredményesebbé az iskolai nyelvoktatást. A direkt módszerrel éppen úgy nem tanulták meg az idegen nyelvet a növendékek, mint korábban a grammatizáló módszerrel.

A legyőzött és a győzelemben elvérzett módszerek frigyéből születik századunk első évtizedeiben az úgynevezett közvetítő /kombinált, vegyes, eklektikus, javított direkt stb./ módszer, amely napjainkban általánosan elismertté, a szocialista országokban pedig hivatalos módszerré vált.

A közvetítő módszer, amely a direkt és grammatizáló módszer pozitív vonásait egyesíti magában, azt hihetnők, eredményesebbé tette a nyelvoktatást? Félévezéződés tapasztalat bizonyítja, hogy az iskolai nyelvoktatás eredményessége semmit sem javult a közvetítő módszer alkalmazása óta. Ma éppen úgy nem tanulnak meg az általános és középiskolások az adott idegen nyelven beszélni, írni, olvasni, mint, mondjuk, 200 esztendővel ezelőtt a "legsötétebb" grammatizáló módszer, az úgynevezett mondatsaláták korszakában, vagy a direkt módszer virágzásának idején. Ezt a tényt nem lehet sem elhallgatni, sem megmásítani.

Ez azt jelenti, hogy a "módszerek" nem adnak kielégítő választ a hogyanra, nem nyújtanak megfelelő segítséget a gyakorlat számára. A nyelvoktatás elméletére nézve pedig egyenesen károsak ezek a "módszerek". Annak ellenére, hogy a közvetítő módszer "egyesíti magában" a grammatizáló és direkt módszer

pozitív vonásait, a direkt és grammatizáló módszer közötti vita újból és újból fellángol, illetve permanens. Néhány évvel ezelőtt pl. az Inosztranniye Jaziki v Skole című folyóirat hasábjait töltötte meg. Nem rég olyan vélemények hangzottak el a cseh irodalomban, hogy ^{elvirul} ~~szükség~~ kell ^{elutastani} ~~használni~~ a direkt módszer legelrejtettebb megnyilvánulásait is.⁹ Ugyanakkor köztudomású, hogy a nyugati országok többségében az úgynevezett direktebb módszerekkel folyik az oktatás, semmivel sem jobb eredménnyel, mint nálunk a kevésbé direkt módszerekkel. Napjainkban pedig szélteben-hosszában találkozhatunk olyan állásponttal, különösen az NDK metodikai irodalmában, hogy a beszédképesség fejlesztésének igénye a direktebb módszerek alkalmazását ^{igényli} ~~igényli~~. ^{követeli}

A könyvtárakat kitöltő módszervita e rövid áttekintése elegendő bevezetőnek látszik ahhoz, hogy indokolja, érthetővé tegye az alábbi kérdést: Tulajdonképpen mi is ez a nyelvoktatás elméletében módszernek nevezett jelenség?

Induljunk ki az elnevezésből, vagyis először azt vizsgáljuk meg, hogy módszer-e ez a nyelvoktatás metodikai irodalmában módszernek nevezett jelenség?

Szoboszlay Miklós több munkájában megállapítja, hogy a metodikai irodalom a módszer vonatkozásában terminológiai problémákkal küzd.¹⁰ Terminológiai problémákról beszél ugyan, de lényegében arról van szó, hogy a szocialista didaktika által képviselt módszerfogalom és a nyelvoktatás metodikájának módszerfogalma között ellentmondás áll fenn. Ezen ellentmondással más szerzők is szembekerülnek, de általában megkerülik a problémát.¹¹ Van olyan szerző is, - mint erre Szoboszlay is utal ^{aki} - terminológiai rendteremtéssel próbálkozik.¹²

Mi azt állítjuk, hogy nem csupán terminológiai problémáról van szó, nem is csak az általános didaktikai és metodikai módszerfogalom között fennálló ellentmondásról, hanem egy végtetekig túlérett elméleti problémáról, melynek tisztázatlansága a nyelvoktatás egész elméletének gátjává vált.

A helyzetet megnehezíti az a körülmény, hogy a módszer fogalmát az általános didaktika még nem tisztázta megnyugtatóan. Az ugyanis, ami a szocialista országok pedagógiai elméletében erről a kérdésről a legáltalánosabban elfogadott /az oktatás módszere... olyan eljárás.../, nem egyéb tautológiánál, mert a pedagógiai irodalomban a módszer és eljárás gyakran azonos értelemben használatos. Ugyanakkor semmivel sem világosabb az eljárás mibenléte, mint a módszeré.

E fogalmi tisztázatlansággal szemben ismeretes, hogy az általános didaktikában a módszer fogalmát illetően Comenius óta egy differenciálódási folyamat megy végbe. Ennek eredményeként a módszer fogalmáról levált az oktatás tartalma, elvei, útja stb. Ez a differenciálódási folyamat lehetővé tette, hogy az általános didaktika pontosan megjelölje, mit tekint gyakorlatilag módszernek /magyarázat, beszélgetés, ismétlés, gyakorlás stb./.

Ha tehát azt nem is tudjuk elvileg megmondani, hogy mi a módszer, azt elég határozottan megállapíthatjuk egy-egy jelenségről, hogy oktatási módszernek tekinthető-e.

A nyelvoktatás metodikájában módszernek nevezett jelenségek általános didaktikai értelemben nem módszerek.

De maguk a metodikusok sem tekintik egyértelműen módszernek a direkt, közvetítő stb. módszert.

Lux Gyula pl. módszeres elveknek nevezi a módszereket¹³.

Szoboszlay Miklós azt írja, hogy "a direkt vagy kombinált módszer az alapelv szintjén mozog"¹⁴.

De elég megvizsgálunk bármely módszer jellemzését, és abban egy sor olyan követelmény megfogalmazásával találkozunk, amelyek minden kétséget kizáróan elvnek, alapelvnek tekinthetők. A direkt módszer azon követelménye pl., hogy az anyanyelvet ki kell zárni az oktatásból, az oktatás egészére kiható alapelvnek fogható fel.

A fenti tények is azt bizonyítják, hogy a metodikai irodalomban módszernek nevezett jelenségek nem tekinthetők módszernek, nem módszerek.

Eddigi fejtegetéseinkből önként adódik az a következtetés, hogy az idegen nyelvek oktatáselméletében módszernek nevezett jelenségek tulajdonképpen elvek, alapelvek. Ebben az esetben valóban csak terminológiai problémáról lenne szó, vagyis a történelmileg kialakult módszer elnevezések egyszerűen elvnek értendők?

A valóságban azonban nem ez a helyzet. E módszernek nevezett jelenségek éppen úgy nem alapelvek, elvek, mint ahogyan nem módszerek.

Bizonyára feltűnt egyik fenti idézetben, hogy Szoboszlay milyen óvatosan fogalmaz. Nem azt mondja, hogy a módszer alapelv, hanem azt, hogy az alapelv szintjén mozog. Mert hiszen, ha a módszereket alapelveknek tekintenénk, az megoldhatatlan bonyodalmakhoz vezetne. Akkor minek kellene tekinteni az alapelveket? De ne idézzük fel a metodikai irodalomban uralkodó rendszertani és egyéb ellentmondások kibogozhatatlan szövevényét,

mert ez csak megnehezítené az elemzést. Maradjunk a módszerekkel kapcsolatos konkrét tények vizsgálatánál. Vegyük pl. a direkt módszert Lux Gyula ismertetésében.¹⁵ /Mindegy, hogy kinek az ismertetésére támaszkodunk, ugyanis nincs olyan kritérium, amelynek alapján eldönthetnénk, hogy kinek van leginkább igaza./ Lux 8 pontban sorolja fel a direkt módszer jellemzőit.

A harmadik pontban ez áll: a direkt módszer felhasználja a közvetlen szemléltetést, hogy direkt kapcsolatot teremtsen a tárgyképzetek és az idegen nyelvi szóképzetek között. Ez kétségtelenül a direkt módszer jellemzője, de ebben a megfogalmazásban semmi esetre sem tekinthető mindenkor és minden körülmények között alkalmazandó alapelvnek.

Vagy vegyük azt a megállapítást, hogy a direkt módszer nem tartja fontosnak a nyelvtani szabályok ismeretét. Ez nem tekinthető elvi követelménynek, elvnek.

De maga az a tény, hogy különböző "módszerek" vannak, és egyik országban egyik, másikon a másik az elterjedtebb, illetve sokszor maguk a tanárok dönthetik el, hogy melyiket alkalmazzák, melyik szerint járnak el, már ez a tény is kizárja, hogy e módszernek nevezett jelenségeket mindenkor, mindenki, és minden körülmények között érvényes alapelveknek, elveknek fogjuk fel.

Az eddigiekből azt láthatjuk, hogy a metodikában módszernek nevezett jelenség sem nem módszer, sem nem elv.

A továbbiakban vizsgáljuk meg a jelenleg hivatalos módszert, a közvetítő módszert.

A fentiekben elmondottak valamennyi módszerre, így a közvetítő módszerre is érvényesek.

Amíg azonban minden más módszer többé-kevésbé körülhatárolt jelenségek halmazza, addig a kombinált módszer a meghatározható és meghatároz^{hat}atlan minőségű dolgok olyan konglomerátuma, amibe minden belefér: a javított direkt módszertől a kultúrakundén keresztül a grammatizálás ismételt előretöréséig, illetve újabban egyrészt a direktebb, másrészt pedig a szovjet úgynevezett egybevontó módszerig.

Ennél kényelmesebb és károsabb koncepciót elképzelni sem lehetne.

Egy olyan "módszer" ugyanis, amibe mindenki azt magyaráz bele, amit éppen akar, úgy értelmezi, ahogy akarja /fél évszázados története erre bőséges bizonyítékkal szolgál/, ami módszer is, elv is, pontosabban "az alapelv szintjén mozog" és aminek az "elvi alapjain állunk"¹⁶, ami minden és éppen ezért megfoghatatlan semmi, az nagyon alkalmas arra, hogy elkenje a metodika tényleges problémáit, akadályozza az elmélet fejlődését, a gyakorlat eredményességét.

Ezért nem ismer a nyelvoktatás módszertana tényleges módszereket, illetve ezért nincsenek kidolgozva az általános didaktikából ismert módszerek sajátos alkalmazási lehetőségei, ezért nincsenek megállapítva a metodikai alapelvek, ezért nem történt még csak kísérlet sem a metodikai alapfogalmak tisztázására stb. És ez érthető, ha a kombinált stb. módszer az oktatás elvi alapja is, alapelv is, módszer is.

Ha a módszertant valóban elméletté, a gyakorlatot segíteni képes elméletté akarjuk tenni, akkor ezeket a módszernek nevezett jelenségeket egyszer s mindenkorra régen kiérdemelt helyükre, a nyelvoktatás módszertanának történetébe kell utalni, mint

a módszertani monizmus egyik legszívósabb maradványait.

Ha nincs "módszer", ami egyidejűleg elv is, módszer is, minden és semmi, akkor a nyelvoktatás elmélete arra kényszerül, hogy az oktatói tevékenység hogyanjára az általános didaktikához hasonló differenciáltsággal adjon választ.

Jelenleg az a helyzet a nyelvoktatás elméletében, hogy az egyes kutatási területeken, fejezeteken belül /az írás tanítása, a szavak tanítása, az olvasmányok feldolgozása stb./ elvek, módszerek, szabályok metodikai jótanácsok váltogatják egymást, szó esik az egyes fejezeteken belül az ismeretek feldolgozásáról is, a készségek és jártasságok fejlesztéséről is minden rendszer nélkül?

Ha az idegen nyelvek oktatáselméletében az általános didaktika módszereit ismerjük el módszernek, akkor lehetőség nyílik a fenti rendszertani problémák tisztázására is.

Az általános didaktika ugyanis a módszereket klasszifikálva különválasztja az ismeretek feldolgozásának módszereit a készségek és jártasságok kialakításának módszereitől. Van ugyan véleménykülönbség a marxista ^{didaktikusok} metodikusok között a klasszifikáció elveit illetően: G.Walter pl. a módszerek külső formáit tekinti az osztályozás alapjának¹⁷, Nagy Sándor a didaktikai feladat alapján klasszifikál¹⁸, az ismeretek feldolgozásának módszerei azonban a szerzők többségénél elkülönül^{nek a készségek és jártasságok kialakításának módszereitől} egymástól. És ez természetes, hiszen az ismereteket megértetni, az ismeretlent megismertetni egészen más feladat, mint a már megértett ismeretek alkalmazásával készségeket és jártasságokat kialakítani.

Ha^a nyelvoktatásra nézve is érvényesnek tekintjük e felosztást, akkor ésszerűnek látszik külön vizsgálni az idegen nyelvi

ismeretek feldolgozásának elveit és módszereit és külön az idegen nyelvi készségek és jártasságok kialakításának elveit és módszereit. Ez természetesen felveti az idegen nyelvi ismeret, valamint az idegen nyelvi készség és jártasság mibenlétének kérdését, vagyis elodázhatatlanul merül fel a metodikai alapfogalmak tisztázásának igénye.

Az idegen nyelvek oktatáselméletének tehát nem az a feladata, hogy a nyelvoktatás általános módszereit megállapítsa, mert általában a nyelvoktatásnak nincsenek, nem lehetnek módszerei, az ilyen törekvéseket a pedagógia fejlődése régen túlhaladta, hanem a hogyanra differenciáltan válaszolva törekedjen kidolgozni a metodikai alapelveket, az idegen nyelvi ismeretek feldolgozásának, a készségek és jártasságok kialakításának elveit, kutassa az általános didaktikából ismeretes módszerek alkalmazásának sajátos lehetőségeit az idegen nyelvi ismeretek feldolgozásában, a nyelvi készségek és jártasságok kialakításában és keresse a nyelvoktatás egyes konkrét feladatainak megoldását racionálisan elősegítő módszereit, eljárása^{kat}it.

A GRAMMATIKA SZEREPE A NYELVOKTATÁSBAN

A grammatika szerepének kérdése a legegyszerűbben úgy jelentkezik, hogy szükség van-e egyáltalán grammatikára, van-e a grammatikának bármiféle szerepe, haszna a nyelvoktatásban?

Már jóval a reformmozgalom megindulása előtt lehet olyan állásponttal találkozni, amely kategorikusan tagadja a grammatika oktatásának szükségességét. Jónás János pl. 1874-ben kifejti, hogy a tanuló kezébe "nem kell nyelvtan", annál inkább a tanáréba.¹⁹ A reformmozgalommal ez az álláspont széles körben

elterjed, és ma is nagyon sok pedagógus, elméleti szakember vallja, hogy az idegen nyelv gyakorlati elsajátításához nincs szükség nyelvtanítással, éppen a nyelvtanítás miatt eredménytelen a nyelvoktatás, mert az oktatásra fordított idő jelentős részét felemészti?

Amíg ennek a felfogásnak - különösen a nyugati országokban - szilárd bázisa van, addig az ellenkező véglet: a grammatika öncélú tanításának, a "rendszeres nyelvtan" oktatásának igénye már teljesen kiszorult mind az elméletből, mind a gyakorlatból.

E két szélsőséges vélemény között a grammatika oktatásának szükségességét illetően sokféle elgondolás született. Ezeket a törekvéseket két csoportra oszthatjuk. Egyrészt arra irányultak, hogy azt az időszakot állapítsák meg a nyelvoktatásban, amikor a nyelvtan oktatására sort kell keríteni /egyések szerint nyelvtannal kell kezdeni, mások szerint a nyelvtanítás képezi a nyelvoktatás betetőzését stb./, másrészt az oktatandó grammatika mennyiségének meghatározását célozták, illetve célozzák. Napjainkban ez a grammatikai minimumok összeállításában, vagyis az oktatandó grammatikai ismeretek minimumra csökkentésében jut kifejezésre.

Az a tény, hogy a grammatika oktatásának szükségességét tagadó nézetek léteztek és léteznek, valamint a szükségesség sokféle megítélése arról tanúskodik, hogy a grammatika szerepének megítélésében alapvető problémák állnak fenn.

A nyelvtan oktatásának kétféle szerepet tulajdonítottak a nyelvoktatás történetében: 1. a nyelvoktatás célja; 2. a nyelvoktatás eszköze. Mivel az öncélú nyelvtanítás elméleti-

leg régen túlhaladott álláspont, csak a nyelvtan eszköz jellegét, szerepét vizsgáljuk meg.

Amikor a nyelvoktatás célja ^{sz} formális képzés volt, akkor a nyelvtan a gondolkodás fejlesztésének eszköze volt. Ma, az úgynevezett gyakorlati cél általánossá válása idején a nyelv elsajátításának eszköze. Ez az álláspont világszerte általánosan elfogadott.

Ha közelebbről megvizsgáljuk ezt a sok évtizedes tapasztalaton alapuló elvi megállapítást, feltétlenül igaznak kell elismernünk, de ha azt vizsgáljuk, hogy milyen szerepet játszik a nyelvoktatásban ez az eszköz, tehát a grammatika mint a nyelvoktatás eszköze, akkor a fenti általános igazságon belül a grammatika szerepének téves előítéleteken alapuló megítélésével találjuk magunkat szemben.

Itt most eltekintünk a különböző téves nézetek elemzésétől - mint pl. attól, hogy a grammatika oktatásával a tudatosság elvét vélik megvalósítani, a grammatika tanításának háttérbe szorítói pedig megsértik a tudatosság elvét, "imitative", "utánzás" útján oktatnak²⁰ - és csak a leglényegesebb félreértésnek és okainak bemutatására szorítkozunk, mert az egyúttal a fent említett és más hibás elméletek kritikáját is adja.

1961-ben jelent meg V.Sz.Cetlin: A francia nyelv grammatikai jelenségei oktatásának módszertana c. munkája. Cetlin külön fejezetben foglalkozik a grammatika oktatásának általános elvi kérdéseivel, és összesíti az utóbbi évtizedek eredményeit. Ez az alapos áttekintés Cetlin számára lehetővé tette, hogy a grammatika szerepének kérdését - tovább építve az évszázadok óta hibás vonalat - olyan világosan fogalmazza meg, ami megfog-

hatóvá teszi a probléma lényegét. Ezért esett a választásunk éppen erre a szerzőre. És most adjuk át a szót V.Sz.Cetlinnek.

Kifejti, hogy ^{nem} elég a grammatikai jelenségeket megismer-
tetni és elsajátíttatni a tanulókkal, hanem azokat készséggé
és jártassággá is kell fejleszteni, vagyis ki kell alakítani a
tanulókban a grammatikai készségeket és jártasságokat. A gramma-
tikai készségek és jártasságok mibenlétéről a következőket írja.

„A grammatikai jelenségek használatának készségeit gram-
matikai készségeknek, és ennek megfelelően az elsődleges jártas-
ságokat, amelyekből a készségeknek fejlődniök kell, grammatikai
jártasságoknak nevezhetjük... A grammatikai jártasságokat és
készségeket megkülönböztetjük a beszédjártasságoktól /ot recsevíh
umenyij/: a grammatikai készségek a beszédjártasságok /a beszélt
nyelv, az olvasás/ automatizált komponenseit képezik /kiemelés
tőlem NJ./. A grammatikai jártasságok ... nem teljesen automa-
tizált grammatikai készségek.

... a készségben a cselekvések egyetlen pillanatnyi aktus-
ban olvadnak össze.” Ezért “A cselekvéseket kiemelni és karakte-
rüket meghatározni könnyebb a grammatikai jártasságokban. A sza-
vak formáinak képzésével és a mondat szerkeztéssel kapcsolatos
valamennyi cselekvést a lexikai és grammatikai anyaggal végzett
néhány egyszerű cselekvéshez lehet visszavezetni, olyanokhoz,
mint a különböző elemek /element/ behelyettesítése, áthelyezése,
összekapcsolása vagy elhagyása. Például az infinitívusból
présent formát képezve elhagyjuk az infinitívusz képzőjét, helyé-
re a szükséges végződést tesszük és hozzákapcsoljuk a személyes
névmást...”²¹

A fenti idézet pontos és félreérthetetlen megfogalmazása annak a sok évszázados hibás felfogásnak, mely szerint a szavakból és grammatikai rendszerből álló nyelvben a szavak képezik az építőelemet, melyeket a beszéd és írás a grammatika által feltárt törvényszerűségek szerint használ fel. A beszéd és írás, vagyis a nyelvi tevékenység a grammatika törvényszerűségei szerint folyik le, illetve a grammatika szabályai a nyelvi tevékenység törvényszerűségeit tükrözik.

Erre a felfogásra épült és épül ma is az egész idegen nyelvoktatás. /Kivéve természetesen azon rendszereket, amelyek a grammatika oktatásának szükségességét tagadják./

Ha a grammatika a nyelvi tevékenység törvényszerűségeit tükrözi, akkor - mint Cetlin kifejti - a grammatikai szabályok szerint leírt egyszerű cselekvéseket /végződések elhagyása, mások helyére kapcsolása stb./ előbb grammatikai jártassággá, majd grammatikai készséggé kell fejleszteni, hogy ezáltal kialakíthassuk a beszéd, írás automatizált komponenseit.

Amikor a zseniális Gouen /1880/hozza mert nyúlni a sok évszázados tabuhoz, a grammatikához, és a nyelvoktatás szempontjait figyelembe véve egy egészen új rendszerű nyelvtant dolgozott ki, olyan megsejtések vezették, amelyen elindulva sok hasznos felismerés birtokába lehetett volna jutni?

Gouen abban tévedett, hogy nem vette észre: nem a grammatikával van baj, nem a hagyományos grammatika alkalmatlan az idegen nyelvek oktatására, hanem a grammatika és a nyelv viszonyának, a leíró nyelvtan mint tudomány által feltárt tények és összefüggések mibenlétének, és ennek nyomán a grammatika mint a nyelvoktatás eszköze szerepének megítélése a hibás, téves.

A grammatika szabályai ugyanis nem a nyelvi tevékenység törvényszerűségeit tükrözik, a leíró nyelvtan szabályainak nincsen köze a nyelvi tevékenység befolyásához.

A leíró nyelvtan mint tudomány nem a nyelvi tevékenység működési mechanizmusát vizsgálja, hanem a működés materiális jelekben kifejezésre jutó eredményét, "termékét". Nem magát a folyamatot, hanem a folyamat következményét: a hang vagy betű formájában érzékelhető jelek /szavak, képzők, ragok stb./ mibenlétét, egymáshoz való viszonyuk tényeit, összefüggéseit.

Mint a Cetlin idézettel szemléltetve bemutattuk, az történt, hogy egy statikus jelenségkomplexum egyes jelenségei közt feltárt összefüggéseket a jelenségeket létrehozó folyamat működési törvényszerűségeinek, szabályainak tekintik.

Témánk kifejtése során a nyelvi tevékenység működési mechanizmusát, folyamatát jellemző fontosabb jelenségeket részletesebben ismertetjük /lásd Az idegen nyelvek oktatáselméletének alapfogalmai c. fejezetet/, itt csak utalunk arra, hogy a nyelvi tevékenység lefolyásának törvényszerűségei lényegileg különböznek a tevékenység eredményeként érzékelhető nyelvi jelenségek egymáshoz való viszonyának összefüggéseitől.

Ha elismerjük, hogy a nyelvi tevékenység működésének megvannak a maga sajátos törvényszerűségei, amelyek lényegileg különböznek a grammatika által feltárt összefüggésektől, akkor egészen más lesz a grammatikának mint az oktatás eszközeinek a szerepe is?

Ha a nyelvi tevékenység, a benne funkcionáló készségek és jártasságok működési mechanizmusának törvényszerűségeit nem a

grammatikai szabályok tükrözik, akkor a nyelvtan nem játszhat a beszéd, írás, olvasás elsajátításának, a nyelvi készségek és jártasságok kialakításának munkájában szerepet.

Ha a grammatika a nyelvi tevékenység eredményességét, a nyelvi jelek mibenlétét, azok egymáshoz való viszonyát, egymás közötti összefüggéseit vizsgálja, akkor kézenfekvő a következtetés: a grammatika a nyelvi jelek megismerésében, megértésében, egyáltalán tanítható állapotba hozásában /azáltal, hogy a különböző minőségű jeleket - hangok, szavak, képzők, ragok stb. - egyértelműen elkülöníti egymástól/ játszik szerepet. Másszóval: a grammatika a nyelvi jelek és a közöttük lévő összefüggések megismerésének eszköze.

A nyelv és grammatika viszonyának fentiekben kifejtett értelmezése érthetővé teszi, hogy miért merültek fel a nyelvoktatás történetében, és miért léteznek még ma is a grammatika oktatásának szükségességét tagadó gondolatok. Ha ugyanis azt hisszük, hogy a szavakat a grammatika szabályai szerint formáljuk mondattá a beszéd és írás folyamatában, akkor mindegy, hogy teljesen kirekesztjük-e az iskolából a grammatika oktatását vagy nem, a nyelvoktatás így is, úgy is eredménytelen marad.

A nyelvi tevékenység működési mechanizmusának tényei és törvényszerűségei nem válnak ismertté és figyelembe vehetővé - ami az oktatás eredményességének feltétele - sem a grammatika oktatásának tagadásával vagy korlátok közé szorításával, sem abban az esetben - ami a legáltalánosabb -, ha összekeverjük azokat a grammatika által feltárt összefüggésekkel.

A módszertannak tehát nem azt a problémát kell megoldania, hogy eszköz-e a grammatika, hanem azt, hogy milyen szerepet

játszik mint eszköz; nem a grammatika tanításának kérdéseivel kell foglalkoznia általában, vagyis a grammatikai jelenségek megismerésének, "alkalmazásának", a "grammatikai készségek és jártasságok kialakításának" kérdéseivel, mert az utóbbiak nem léteznek a beszéd és írás folyamatában, hanem az idegen nyelvi ismeretek feldolgozásának, az idegen nyelvi készségek és jártasságok kialakításának kérdéseivel és a nyelvi tevékenység működésének, a benne funkcionáló készségek és jártasságok működési mechanizmusa tényeinek és törvényszerűségeinek kutatásával.

AZ ANYANYELV SZEREPE AZ IDEGEN NYELVEK OKTATÁSÁBAN

Amikor a célprobléma tárgyalásakor összehasonlítottuk az idegen nyelvet mint tantárgyat a többi tantárggyal, megállapítottuk, hogy amíg minden tantárgy oktatása során egyféle jelenséggel van dolgunk /egy ismert nyelv eszközeivel megfogalmazott gondolati tartalommal/, addig az idegen nyelv tanításakor három dologgal állunk szemben. Tudatosan mellőztük a negyedik, nem kevésbé jelentős különbség, a tanult idegen nyelven kívül egy második, rendszerint az anyanyelv jelenlétének megemlítését, mert ez - egyes szélsőséges megnyilatkozásoktól eltekintve - a cél vonatkozásában nem járt számottevő következménnyel, a nyelvoktatás egész problematikájára nézve viszont olyan döntő fontosságú, hogy - ha röviden is - külön kell vele foglalkoznunk, még akkor is, ha a metodikában az anyanyelv szerepének kérdése tematikailag nem különült el. Mert igaz ugyan, hogy e probléma megoldásának nem szentel^{a módszertan} külön könyveket, fejezetet; és tanulmányt, cikket is csak elvétve találni, de ez talán éppen azért van, mert a nyelvoktatás egész elmélete az anyanyelv szerepének prob-

lematikájával birkózik. Ez a "vízválasztó" a módszerek vitájában, e körül forog a szavak tanításáról kialakult álláspontok sokasága, ebbe ütközzünk a szövegfeldolgozás problémáinál, ugyanis, mint mondjuk, a grammatika tanításánál vagy a beszéd-készség fejlesztésénél?

A nyelvoktatás elméletének és gyakorlatának e döntő fontosságú kérdését problémátörténeti aspektusból vizsgálva az alábbiakat állapíthatjuk meg?

Az anyanyelv szerepének kérdésében éppen úgy, mint pl. a grammatika szerepének megítélésében már a múlt század második felében felmerültek az egészen szélsőséges álláspontok is és a középut megtalálására irányuló törekvések is.

Vannak tanárok - írja 1878-ban egyik nyelvpedagógusunk -, kik német szóval lépnek be már az első osztályba, azután egy magyar szót sem hall tőlük a tanuló nyolc éven át. Mások soha sem beszélnek németül. Mindkettő rossz tanár. Az igazság a kettő között van.²²

A nyelvoktatás történetében az anyanyelv szerepének megítélése e két szélsőséges álláspont harcában és a "kettő közötti igazság" keresésében jutott kifejezésre?

A két véglet közötti igazságot a szélsőséges álláspontok kétirányú megszorításával törekedtek elérni. Az anyanyelv szerepét 1. a nyelvoktatás valamely időszakára vagy 2. valamely területére korlátozták?

Van olyan álláspont, hogy az anyanyelvet az idegen nyelv elsajátításának előrehaladásával fokozatosan ki kell szorítani az idegen nyelv oktatásából, de sok más variáció mellett ennek ellenkezőjével is lehet találkozni: már az oktatás kezdetén

teljesen ki kell zárni az anyanyelvet.

A nyelvoktatás területeire korlátozás azt jelenti, hogy külön megítélés alá esik az anyanyelv használata, illetve annak mértéke pl. az idegen nyelvi szavak tanításában, a grammatika oktatásában vagy az olvasmánytárgyalásban stb.

Mindkét típusú megszorításnak sokféle változata merült fel a nyelvoktatás történetében, illetve van még ma is forgalomban.

E változatok többsége a századforduló idején már megfogalmazást nyert.

Jelenleg elméletileg semmivel sem vagyunk előrébb a probléma megoldásában a múlt századból idézett pedagógusunk megállapításánál: az igazság a két véglet között van. /Az anyanyelvre támaszkodás elve téves, illetve egyoldalú! Lásd a harmadik fejezet vonatkozó részeit./

Az anyanyelv szerepét ugyanis nem lehet a fentiekben ismertetett szempontok alapján körülhatárolni. Egyrészt az iskolai nyelvoktatásban nem következik be olyan időszak, amikor az anyanyelvet mellőzni lehetne, másrészt nem lehet az anyanyelv szerepét sem általában az idegen nyelv oktatásában, sem annak egyes "területein" körülhatárolni, mert pl. a szavak tanítása a legkülönbözőbb mozzanatokból tevődik össze: megismerés, rögzítés, gyakorlás stb. Ezekon belül pedig az anyanyelv szerepe más és más lehet.

Az anyanyelv szerepének meghatározása az idegen nyelvek oktatásában úgy látszik helyesen megközelíthetőnek, ha azt külön az idegen nyelvi ismeretek feldolgozásának folyamatában és külön az idegen nyelvi készségek és jártasságok kialakításának

folyamatában törekszünk megvizsgálni és meghatározni. Ugyanis a lényeges különbség nem a szavak és grammatika stb. tanítása között van, hanem a megismerés, az ismeretszerzés folyamata és a már ^{szerzett} megnevezett ismeretek gyakorlati alkalmazásának folyamata, a készségek és jártasságok kialakításának folyamata között.

ÖSSZEFOGLALÓ KÖVETKEZTETÉSEK

A nyelvoktatás elméletének és gyakorlatának négy olyan problémakörét vizsgáltuk meg, amelyeknek megoldása a gyakorló pedagógusok és elméleti szakemberek döntő fontosságú feladatát képezi közel egy évszázad óta. Ezeken kívül, természetesen, sok más fontos problémája van az idegen nyelvek oktatáselméletének mint pl. az írott és beszélt nyelv viszonya és aránya, a beszéd-tanítás kérdései, de az esetek többségében a fentiekben elemzett jelenségek során levont következtetésekhez hasonló eredményekre jutottunk volna, mint ahogy ezt megfigyelhetjük később az egyes részletkérdések tárgyalása során.

Ilyen értelemben tekintjük a négy megvizsgált problémakör elemzéséből levont alábbi megállapításainkat általános jellegűeknek:

A nyelvoktatás elméletében egy sor régen túlhaladott kulcsproblémaként kezelt téves álláspont, álprobléma él tovább, amely ^{gátolja} ~~péte~~ja az elmélet fejlődését.

Helytelen az elmélet fő problémaköreinek megjelölése. A.A.Miroljubova pl. egy 1961-ben megjelent munkájában az "új program" alapján az alábbiakat tekinti a módszertan alapvető problémáinak: a beszéd-tanítás, az olvasás tanítása, a lexika tanítása, a grammatika tanítása, a tanulók önálló munkája,

folyamatos számonkérés. A két utolsó pont kivételével régi idők óta ezek képezik a metodikai kézikönyvek tematikailag is elkülönült fő problémáit.²³ Ezek a témakörök nem a lényeges problémák köré csoportosulnak.

A fentiek figyelembevételével és a megvizsgált problémakörök során levont következtetéseket összegezve az alábbi jelenségeket látszik célszerűnek az idegen nyelvek alapvető oktatáselméleti problémáinak tekinteni:

1. Az idegen nyelvek oktatáselméletének alapfogalmai?
2. Az idegen nyelvek oktatáselméletének alapelvei?
3. Az idegen nyelvi ismeretek feldolgozásának elvei?
4. Az idegen nyelvi ismeretek feldolgozásának módszerei.
5. Az idegen nyelvi készségek és jártasságok kialakításának elvei?
6. Az idegen nyelvi készségek és jártasságok kialakításának módszerei?

A problémák ilyen jellegű elrendezésének nemcsak az a szerepe, hogy a készségek és jártasságok kialakításának problematikája benne megfelelő helyet kapjon, hanem e rendszertani próbálkozásnak elvi jelentőséget is tulajdonítunk a különböző problémák felvetése, megközelítése, megfogalmazása szempontjából.

Témánkkal nem arra vállalkoztunk, hogy mindezeket az oktatáselméleti kérdéseket kifejtsük, megjelölésüket mégis szükségesnek tartottuk a készségek és jártasságok rendszertani helyének egyértelmű ^{meghatározása} megjelölése érdekében.

Ilyen értelemben a felsorolt problémakörök közül az idegen nyelvi ismeretek feldolgozásának módszereivel kapcsolatos kérdéseket egyáltalán nem érintjük. Az 1-3 pontban megjelölt

témákat pedig csak a készségek és jártasságok kialakítása szempontjából szükséges mértékben vizsgáljuk.

Második fejezet

AZ IDEGEN NYELVEK OKTATÁSELMÉLETÉNEK ALAPEGYSZEREI

Az oktatási, tanulási tevékenység lényege, alapvető funkciója az ismeretszerzés, a megszerzett ismeretek megszilárdítása és az alkalmazásukhoz szükséges szokások, készségek, jártasságok és képességek kialakítása, kifejlesztése. Ha e tevékenység nem egyéb új ismeretek megszerzésénél, azok megszilárdításánál, a szokások, készségek, jártasságok kialakításánál, a képességek kibontakoztatásánál /a nevelési vonatkozásoktól eltekintünk/, természetesen, hogy az ismeret, szokás, készség, jártasság, képesség az általános didaktika alapfogalmainak képezik, hogy e jelenségek tartalmi jegyeinek minél alaposabb ismerete döntő fontosságú az oktatás, tanulás eredményessége szempontjából. Az ismeretek feldolgozása, a szokások, készségek, jártasságok és képességek kialakítása akkor lehet tudatos és igazán eredményes, ha pontosan ismerjük ezen alapfogalmak mibenlétét.

Az általános didaktika valamennyi tantárgyra érvényesen kifejti ezen alapfogalmakkal kapcsolatos álláspontját. Az egyes tantárgyak oktatása, tanulása során azonban sajátos ismeretek feldolgozása, szokások, készségek, jártasságok és képességek kialakítása folyik, ami azt igényli, hogy az egyes tantárgyak oktatásának folyamatában elsajátítandó ismeretek, kialakítandó szokások, készségek, jártasságok és képességek sajátosságait, mibenlétét a szakdidaktikának külön is tegyék vizsgálat tárgyává.

Az idegen nyelvnek mint tantárgynak is - mint minden más tantárgynak - megvan az oktatása során elsajátítandó ismereteinek és kifejlesztendő szokásainak, készségeinek, jártasságainak, képességeinek sajátos - minden más tantárgytól különböző - rendszere.

Tekintettel arra, hogy a nyelvoktatás szempontjából az ismeretnek, a készségnek és jártasságnak van elsősorban jelentősége, ezen kívül az elméleti pedagógusok még nem döntötték el véglegesen, hogy a szokás és képesség kifejlesztése oktatáselméleti vagy neveléseméleti probléma-e¹ /a neveléseméleti kérdések nem tartoznak témánk problémakörébe/, ezért csak az idegen nyelv oktatása során elsajátítandó ismereteket, készségeket és jártasságokat tekintjük a nyelvoktatás metodikai alapfogalmainak.

A nevelési feladatok megvalósítása mellett a nyelvoktatás gyakorlata a nyelv elsajátításához szükséges ismeretek feldolgozását, készségek és jártasságok kialakítását jelenti.

Ilyen értelemben az idegen nyelvek oktatáseméletének nem lehet más funkciója, mint az idegen nyelv elsajátításához szükséges ismeretek feldolgozásának, megszilárdításának, a készségek és jártasságok kialakításának minél hatékonyabb segítése.

Ez azt jelenti, hogy a nyelvoktatás módszertanának e három alapfogalmon kell épülnie.

A fentiek alapján természetesnek látszik, hogy mind a gyakorlat, mind az elmélet számára döntő fontossággal bír az idegen nyelv elsajátításához szükséges különféle ismeretek, készségek és jártasságok pontos számbavétele, sajátosságaik, mibenlétük megállapítása, vagyis az alapfogalmak tisztázása és egyér-

telmi meghatározása.

Érthetetlen módon mindeddig még csak fel sem merült /a beszéd-készség fogalmával kapcsolatos próbálkozásoktól eltekintve/ az alapfogalmak tisztázásának, meghatározásának igénye.

Ez a több mint száz esztendő alatt felhalmozódott, konvencionálisan értelmezett fogalmak áttekinthetetlen zűrzavarát eredményezte - különösen a készségek viszonylatában -, ami ballantként nehezedik az elméletre, megakadályozva annak kibontakozását, gyorsabb ütemű fejlődését.

Megjegyezzük, hogy az alapfogalmakkal kapcsolatos problémák nem csak a magyar metodikai irodalom problémái. Hasonló a helyzet valamennyi általunk ismert külföldi módszertani irodalomban is.

A fenti gondolatok értelmében teszünk kísérletet a nyelvoktatás metodikai alapfogalmainak, illetve a fogalmakban vissza-tükrözött objektív jelenségek vizsgálatára.

AZ IDEGEN NYELVOKTATÁS ISMERETEI

Az idegen nyelvek oktatása során elsajátítandó ismeretek sajátosságainak, mibenlétének és ezen ismeretek rendszerének vizsgálata csak annyiban tartozik témánkhoz, amennyiben a készségek és jártasságok meghatározott viszonyban, kapcsolatban állnak az ismeretekkel. E viszony tisztázása - ami az idegen nyelvi készségek és jártasságok mibenlétével kapcsolatos problémák vizsgálatának egyik fontos feltétele - csak úgy lehetséges, ha az idegen nyelvek elsajátítása érdekében feldolgozandó különféle ismereteket megkíséréljük számbavenni és mibenlétüket leg-

lább vázlatosan leírni.

E probléma vizsgálatához az ismeretből mint általános didaktikai alapfogalomból indulunk ki. Ehhez M.A. Danyilov megállapításai látszanak a legalkalmasabbaknak: "Az ismeretekben a reális világ jelenségei, azok sajátosságai, egymáshoz való viszonyuk, fejlődésük törvényszerűségei tükröződnek... Minden tantárgyban az ismeretek tényekben, fogalmakban, törvényekben és tudományos elméletekben jutnak kifejezésre..."²

Ez azt jelenti, hogy a valóságot tükröző ismeretek a valóságnak megfelelően különfélék: tények, fogalmak, törvények, tudományos elméletek és sajátos ismeretnek foghatók fel a jelenségek közötti összefüggésekkel kapcsolatos ismeretek, amelyek az összefüggések leírásában, szabályokban jutnak kifejezésre.

A tények, fogalmak, szabályok, törvények, tudományos elméletek mint az ismeretek sajátos formái minőségileg különböznek egymástól. Ezen különbségek figyelembevétele didaktikai szempontból igen jelentős, hiszen egészen más módon kell feldolgozni a tényeket és ismét másként, mondjuk, a fogalmakat.

A tényeken belül a nyelvoktatás szempontjából további elhatárolás, legalább kétféle jelenség különválasztása látszik szükségesnek. Ezért különbséget teszünk nominális tények és a többi tények között:

Nominális tényeknek nevezzük a legkülönbözőbb jelenségek, fogalmak jeleit, neveit. Az oktatás folyamatában az új jelenségek, fogalmak megnevezése, nevének ismertetése elengedhetetlen. E nélkül nincs megismerés, ismeretszerzés. A nominális ismeret megszerzése, elsajátítása - mivel minden más ismerettől különbözik - természetesen sajátos problémákat vet fel, sajátos, minden

más tény elsajátításától eltérő feladatot képez.

A fentiek értelmében a nyelvoktatás folyamatában is különféle ismeretek feldolgozása, elsajátítása folyik. Feladatunk tehát annak megállapítása lesz, hogy miféle ismeretek feldolgozása folyik az idegen nyelv elsajátítása érdekében, ami együtt jár ezen ismeretek számbételével és klasszifikálásával.

Az első fejezetben megállapítottuk, hogy az idegen nyelvek oktatása során négyféle jelenséggel van dolgunk: 1. az idegen nyelv hangok vagy betűk formájában érzékelhető jeleivel, 2. e jelek segítségével megfogalmazott gondolati tartalommal, 3. az adott idegen nyelv grammatikájával és 4. az anyanyelvvél. Jeleztük továbbá a nyelvi tevékenység működésével kapcsolatos alapvető tények, törvényszerűségek ismeretének szükségességét.

A fenti jelenségek az idegen nyelvek oktatásának folyamatában különböző ismeretek formájában jelentkeznek, amelyeket a tanulóknak meg kell érteniük, el kell sajátítaniuk. Ha ezeket az ismereteket megvizsgáljuk, egymással egybevetjük, didaktikai szempontból lényeges különbségeket ismerhetünk fel. A legfontosabb különbség abban van, hogy ezen ismereteknek csak kis része, az idegen nyelv jelei vesznek részt, funkcionálnak a nyelvi tevékenységben. Az összes többi ismeret vagy elválaszthatatlan velejárója a nyelvi tevékenységnek /az idegen nyelven megfogalmazott gondolati tartalomban kifejezett ismeretek/, vagy olyan ismeretek, amelyek a nyelvi jelek, illetve a nyelvi tevékenység megismeréséhez, elsajátításához szükségesek. Az előbbiek képezik az idegen nyelv tulajdonképpeni ismereteit, ezért célszerűnek látszik azokat idegen nyelvi ismereteknek nevezni, az utóbbiak az idegen

nyelv elsajátítását teszi lehetővé, segítik elő, ezért ezeket az idegen nyelv elsajátítását segítő ismereteknek nevezzük.

I. Idegen nyelvi ismeretek

Az idegen nyelv minden egyes jele /hangok, ragok, képzők, szavak stb./ didaktikai szempontból egy-egy ismeretet képez. Ezen ismeretek, vagyis az idegen nyelvi ismeretek legalapvetőbb sajátossága, hogy tények, a tényeknek is legegyszerűbb formái: nominális tények. Ez önmagában is jelentős következményekkel jár az idegen nyelvi ismeretek oktatására nézve. Azt is meg kell azonban állapítanunk, hogy az idegen nyelvi nominális tények minden más nominális ténytől lényegileg különböznek:

A nominális tény^{ek}, vagyis a jelenségek, fogalmak^{nevei} és az általuk jelölt fogalmak egymást feltételezik, egymástól elválaszthatatlanok. Nem lehet a fogalom birtokába jutni a nélkül, hogy azt meg ne neveznénk, de nem lehet semmit megnevezni a nélkül, hogy az adott jelenséget ne ismernénk. Ebben az esetben ugyanis nincs mit megnevezni.

Az idegen nyelvi jelek mint nominális ismeretek és az általunk megnevezett jelenségek között az idegen nyelvet tanuló szempontjából nem áll fenn az egymást feltételezés kapcsolata. Az idegen nyelv jelei, nominális tényei már ismert és ezért az anyanyelven már szükségszerűen megnevezett jelenségeket neveznek meg.

Az idegen nyelvi ismeretek mibenlétének leglényegesebb sajátosságaira a fentiekkel rámutattunk. A továbbiakban sorra vesszük az idegen nyelvi ismeretek különféle nominális tényeit és

röviden jelismazzuk azokat. Az idegen nyelvi ismeretek között didaktikai szempontból az előbbi jelenségek elkülönítése látszik célszerűnek: hangok, betűk, lexikai jelek /szavak/ és grammatikai jelek.

Hangok

Az idegen nyelvi ismeretek egy hangból vagy egy hangsorból állnak.

A hangok a nyelvi ismeretek alkotó elemei, egy-egy magában álló hang csak abban az esetben képez önálló ismeretet, ha az egy jelenséget /fogalmat, mondatbeli viszonyt stb./ jelöl. Ennek ellenére minden egyes hangot didaktikai szempontból célszerű egy-egy ismeretnek felfogni. /Ez nem tévesztendő össze a hang kiejtésével kapcsolatos ismeretekkel, azok nem nyelvi ismeretek, hanem a nyelv elsajátítását segítő fonetikai ismeretek./

Betűk

Egy adott nyelv valamenyire betűje - lévén a betűk a hangok jelei - didaktikai szempontból egy-egy nominális ismeretet képez. A betű mint ismeret az adott betű képzetét, fogalmát és annak tudását tartalmazza, hogy milyen hangot jelöl az adott nyelven.

Lexikai jelek /szavak/

Az idegen nyelvi készségek és jártasságok kialakításával kapcsolatos elméleti problémák és gyakorlati feladatok megoldását elősegíti a szó fogalmának a metodikai irodalomban szokásostól

eltérő értelmezése.

A szóhoz mint idegen nyelvi ismerethez, mint nominális tényhez csak a szógyököt és a különféle képzőket tartjuk hozzátartozónak.

Az alanyeset végződése /vagy nullvégződése/, névelője stb. és az infinitívus végződése éppen olyan önálló jel, mint bármely más esetvégződés, előljáró szó, utószó stb., ami az adott szóval kapcsolatba kerülhet; azok éppen úgy nem tartoznak a szóhoz, nem alkotó elemei a szónak, mint bármely más jel, illetve azok éppen úgy kapcsolatba kerülhetnek a szóval a szó mondattoni funkciójától függetlenül, mint bármely más jel.

A szó tehát nem a: huzni, knvige, csornij, das Buch Ø, lesen stb., hanem a: huz - ni, knvig - a, csorn - ij das Buch - Ø, les - en stb.

A "ni", "a", "ij", "das - Ø", "en" nem a szó alkotó része, hanem egy jel a sok közül, amellyel az adott szó kapcsolatba kerülhet.

A továbbiakban a lexikai jel vagy szó kifejezést követően az a fenti értelemben használjuk. A szóval kapcsolatba kerülhető jelek közül azt, illetve azokat látszik a legcélszerűbbnek a szó mellett és nem vele egybeírva feltüntetni, amelyek egyúttal pontosan megjelölik, hogy milyen típusú jelek kerülhetnek kapcsolatba az adott szóval. Ez a jel lehet névelő, végződés, nullvégződés vagy éppen magában a szótóban beálló változás stb.

Az úgynevezett szótári alakok névelői, végződései sokszor pontosan jelölik a szóval kapcsolatba kerülhető jelek típusát,

de gyakran nem mondanak semmit. Az orosz nyelv^{ben} például a lágyjelre végződő főnevek esetében /^{ny}fejletrege/. Ha a szó-fogalmát függetlenítjük az alanyesettől és infinitívusztól, akkor ésszerű megegyezés alapján a szóval kapcsolatba kerülhető jelek közül azt tüntethetjük fel, amely a legpregnánsabban mutat rá az adott szóval kapcsolatba kerülhető jelek típusára.

De nem is ezért tartjuk szükségesnek a lexikai jel^a, szó fenti értelmezését, hanem az idegen nyelvi készségek és jártasságok működési mechanizmusával kapcsolatos tények, törvényszerűségek miatt. /Lásd a 81-85. oldalakat./

A szón belül a szógyököket és a képzőket külön is apper-
cipiálendő jeleknek, ismereteknek tekintjük.

Grammatikai jelek

Grammatikai jelnek nevezzük az adott nyelv mindazon je-
lét, függetlenül attól, hogy van-e önálló lexikai tartalma vagy
nincs, amely a nyelvi tevékenység folyamatában nagyon gyakran
ismétlődnek^{ik}, egy vagy több más grammatikai jellel egymást auto-
matikusan kiváltó, állandó jellegű kapcsolatban állnak úgy, hogy
e jelkapcsolatba a jelkapcsolatnak megfelelő típusú bármely
tetszésszerű lexikai jel léphet be. /A meghatározás értelme-
zését lásd a beszédkésztség fogalmával kapcsolatos fejtegetések-
nél./ Ilyen jelek például a névelő, előljárószó, végződés, null-
végződés, rag, utószó, sorrendi, egyes névmási formák stb.

II. Az idegen nyelv elsajátítását segítő ismeretek

Az idegen nyelvek oktatása során sok olyan ismeret fel-

dolgozása, elsajátítása is szükséges, amely nem a nyelv működéséhez, hanem a nyelvi jelek megismeréséhez, a nyelvi tevékenység kifejlesztéséhez szükségesek.

Az idegen nyelvi tevékenységben mozgó nyelvi jelek mint idegen nyelvi ismeretek különválasztása a nyelvoktatás során feldolgozandó más ismeretektől didaktikai szempontból azért fontos, mert amíg az idegen nyelvi ismeretek a nyelv elsajátítása szempontjából cél jellegűek, addig a nyelvtanítás folyamatában oktatandó minden más ismeret csak eszköze, segítője a nyelv elsajátításának.

Ezen eszköz jellegű ismeretek között négyféle jelenséget lehet és szükséges didaktikai szempontból egymástól határozottan elkülöníteni.

Az idegen nyelven megfogalmazott ismeretek

A tanult idegen nyelven megfogalmazott gondolati tartalom, amely a nyelv jeleitől, ^{az} egy idegen nyelvi ismeretektől elválaszthatatlannal jelen van az oktatás folyamatában, a legkülönbözőbb, az élet minden területét érintő ismereteket közölhet. Ezért ezen ismeretek tipizálása és sajátosságaik megállapítása nem tartozik a nyelvoktatás metodikájának feladatai közé. Az idegen nyelvek oktatása során feldolgozandó minden más ismeretből való határozott különválasztásuk azonban feltétlenül szükséges, mert a nyelvoktatásban betöltött helyük, sajátos szerepük, funkciójuk helyes megállapítása csak ilyen alapon lehetséges.

Grammatikai ismeretek

Az idegen nyelvi jelek csoportosításával, az egyes csoportokhoz tartozó jelek sajátosságaival, mibenlétével, a különböző csoportokhoz tartozó jelek /hang, betű, főnév, kötőszó, képző, végződés stb./ között lehetséges összefüggésekkel kapcsolatos ismereteket, amelyek a fonetika, ortográfia és grammatika megállapításaiban, szabályaiban jutnak kifejezésre, célszerű különválasztani a nyelvoktatás során feldolgozandó más ismeretektől és összefoglalóan grammatikai ismereteknek nevezni.

Ez az elhatárolás elsősorban a grammatikai jelek és a grammatikai ismeretek között szükséges, mert a közöttük fennálló lényeges különbségekből fontos következtetések vonhatók le a nyelvoktatás elmélete és gyakorlata számára.

Amíg a grammatikai jelek mint ismeretek egyszerű nominális tények, addig a grammatikai ismeretek a nyelvi jelekkel kapcsolatban kifejtett és meghatározott fogalmak, leírt és szabályba foglalt összefüggések rendszere; amíg az előbbiek nélkül a nyelvi tevékenység elképzelhetetlen, addig az utóbbiak csak a nyelvi jelek és a közöttük lehetséges összefüggések megismerését teszik lehetővé, segítik elő. - emint erre a fentiekben már utaltunk.

A nyelvi tevékenység működésével kapcsolatos ismeretek

Az idegen nyelvi készségek és jártasságok kialakítása

érdekében szükséges a tanulóknak megismerniök ezen készségek és jártasságok működésének logalapvetőbb törvényszerűségeit is. /Lásd a 77-95 oldalakat./

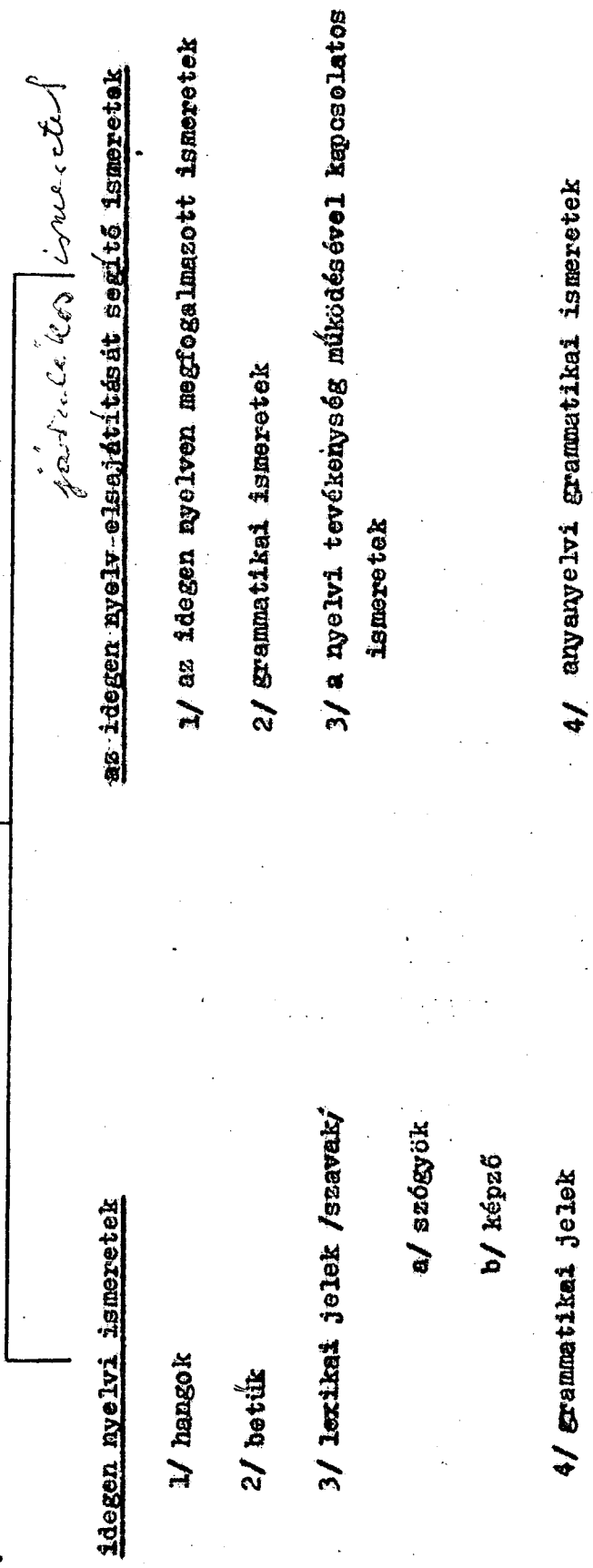
Anyanyelvi grammatikai ismeretek

Az idegen nyelv jeleit, a közöttük fennálló összefüggéseket, valamint az anyanyelvi jeleket és azok összefüggéseit célszerű egybevetni. Ez azonban csak akkor lehetséges, ha a tanuló megfelelő anyanyelvi ismeretekkel rendelkezik. Csaknem kizárólag az anyanyelv grammatikai ismeretei jelentenek problémát, mert azok könnyen feledésbe merülnek, esetenként hiányoznak, de sokszor éppen az összehasonlítás tár fel olyan összefüggéseket az anyanyelv grammatikai jelenségei között, amelyek eddig nem voltak világosak a tanuló előtt. Ez azt jelenti, hogy az anyanyelv grammatikája az idegen nyelvi órán gyakran felelevenítendő, esetenként bizonyos vonatkozásban feldolgozandó ismeretként jelentkezik, ezért az anyanyelvi grammatikai ismeretekkel /amelyek az idegen nyelvi grammatikai ismeretekhez hasonlóan fogalnak és szabályokban kifejezésre jutó összefüggések/ az idegen nyelvek oktatáselméletének számolnia kell.

+ + +

Az idegen nyelvek tanítása során oktatandó ismeretek számbavételét és a különféle ismeretek megjelenítésének vázlatos jellemzését olvágezve, egy táblázattal szemléltetjük az idegen nyelvek elsajátítása érdekében tanítandó ismeretek rendszerét. /1. számú ábra./

AZ IDEGEN NYELVOKTATÁS ISMERETEINEK RENDSZERE



1. számú ábra

AZ IDEGEN NYELVI KÉSZSÉGEK ÉS JÁRTASSÁGOK

A szocialista országok és hazánk szakirodalmában sok olyan tanulmány jelenik meg, amely az iskolareform szellemében fordulatot, határozott előrelépést követel a modern idegen nyelvek oktatásának eredményességében. A megoldásra váró problémákat vizsgálva az elméleti és gyakorlati szakemberek többsége az idegen nyelvi készségek és jártasságok fokozottabb fejlesztését tekinti a legfontosabb feladatnak.

Természetesnek látszik, hogy a feladat megoldásával kapcsolatban felmerülő sokféle hogyanra csak akkor lehet megtalálni a helyes választ, ha eleve ismerjük, mely készségek és jártasságok teszik lehetővé a nyelv működését, tehát mi az, aminek fejlesztésére nagyobb gondot kívánunk fordítani.

Hogy ezt mennyire nem tudjuk, hogy ebben az alapvető elméleti kérdésben milyen fogalmi és terminológiai zűrzavar uralkodik, az nyomban kiderül, ha a kérdésre metodikai irodalmunkban feleletet keresünk.

I. Az idegen nyelvi készségek és jártasságok értelmezése metodikai irodalmunkban

Az elmúlt tizenöt év metodikai irodalmában megvizsgálva a készség és jártasság problematikáját, az alábbiakat állapíthatjuk meg:

Egész metodikai irodalmunkban egyetlen konkrét jártasságot találtunk.³ Ezzel szemben egyre szaporodnak a készségnek nevezett jelenségek. Ma már több mint százféle készséggel

kapcsolatos kifejezés tartja metodikai irodalmunkat: Lassan minden nyelvi jelenség készséggé fejlesztendővé, automatizálhatóvá válik.

Lássunk néhányat ezekből a készségekből: a szövegmegértés készsége, nyelvi transzfer-készségek, nyelvtani készség, nyelvtani kapcsoló-készség, ragozási készség, megértési készség, intuitív megértő készség, nyelvi kifejező készség, írás-készség, fordítási készség, receptív készség, vizuális készség, nyelvészeti, stilisztikai szempontú gondolkodási készség, az auditív megértés készsége, intuitív és kombinációs készség, ráismerő készség, kapcsolódási készség, a szó receptív és reproductív készsége, szóbeli kifejező készség, a kontextusban való tájékozódás készsége, olvasási készség, a fogalmilag egybe tartozó szavak egybekapcsolásának készsége, szótanulási készség, az ismeretek gyakorlati alkalmazásának készsége, reproductív készségek, az ismeretek készsége stb.

és a beszéd-készség esetétől eltekintve⁴ senki nem tartja szükségesnek megmondani, milyen értelemben használja ezeket a kifejezéseket! Igaz, a legtöbb esetben nem is lehet ezt megállapítani, mert képtelen, megfoghatatlan fogalmat takarnak, mert a terminológiai zűrzavar alapvető fogalmi problémák következménye.

Vizsgáljuk meg pl. a beszéd-készség fogalmát.

Manapság egyre több szó esik az idegen nyelvi beszéd-készségről, amit ki kell fejleszteni tanulóinkban. De, hogy mi ez a beszéd-készség, amit ki kell alakítani, arra vonatkozóan nagyon eltérőek a vélemények. Sőt, mint Kosaras István Dr. Frntisek Malir-re és B.F.Korndorffra hivatkozva megállapítja: "van olyan

komolyan megalapozott vélemény is, hogy az idegen nyelvek tanításában nem beszélhetünk beszédképességről, mert "képesség"-nek /nevik, Fertigkeit/ automatizált jártasságot nevezünk, a gondolatok idegen nyelvű megfogalmazása pedig alkotó, tudatos tevékenység...⁵ Tehát olyasvalamit akarunk tanulóinkban kifejleszteni, ami a világ egyik elismert metodikus professzorának /Dr.F.Halir/ véleménye szerint nem létezik, elvi képtelenség.

Kosaras István megkísérli a kérdés tisztázását:

"1.Beszédképességről beszélünk ugyan, de elismerjük, hogy az iskolai nyelvoktatásban az idegen nyelvű beszéd minden eleme nem automatizálható. 2: A beszédképességen nemcsak a beszélő szervek működésével történő kifejezés képességét, hanem a "hallás utáni megértés képességét" is értjük, amely a beszédképesség szerves és elengedhetetlen velejárója."⁶

Ha a gondolatok szóbeli kifejezését /ami magában foglalja a beszélő szervek működését/ és auditív megértését is a beszédképesség fogalmába tartozó jelenségnek tekintjük - amint azt a fenti idézetben olvashatjuk -, egyenlőségjelet teszünk a beszéd és a beszédképesség közé. Ez a megállapítás nemcsak logikailag igaz, hanem a valóságban tényleg ez a helyzet. Ha szakirodalmunk bármely mondatába a beszédképesség helyett /idegen nyelvű/ beszédet írunk, a mondat értelme semmit nem változik, sőt, a nem egészen világos "képesség"-nélkül a mondat ^{at} egyértelműbbé, érthetőbbé válik.⁷ Ha a beszéd ugyanezt jelenti, mint a beszédképesség, akkor az egyik kifejezésnek /nyilván a beszédképességnek/ nincs önálló tartalma:

A több mint százféle "képesség" vizsgálata az esetek több-

ségében a fenti példánkhöz hasonló eredménnyel járna.

A továbbiakban tekintsük át ezeket a törekvéseket, amelyek a "készségeket" valamiféle fontossági sorrendbe kívánják állítani.

Metodikusaink különbséget tesznek alapvető /alap-, komplex, magasabbrendű¹⁸, összetett⁹, és rész-készségek¹⁰ között. /Megjegyezzük, hogy e törekvések nem céltudatosak./

Az egyik szerző a szövegértés és fordítás készségét nevezi alapvető készségnek¹¹, egy másik azt tartja, hogy az írásnak, olvasásnak, kiejtésnek vannak alapvető készségei¹², egy harmadik pedig éppen az írást, olvasást, fordítást, kiejtést tekinti alapvető készségnek¹³, egy negyedik meg a nyelv négyféle megnyilvánulási formáját¹⁴.

Vagy nézzük a komplex készséget. Egyik tanulmányban a beszéd-készség és szöveg-megértési készség a komplex készség¹⁵, egy másikban a hallás és olvasás utáni megértés, a szóbeli és írásbeli kifejezés készsége kapja a komplex készség elnevezést, a beszéd-készségből és szöveg-megértésből /a szöveg-megértés készségből/ pedig összetett készség lett.¹⁶

Az idegen nyelvi készségek és jártasságok fent bemutatott fogalmi, terminológiai problémáinak megoldása érdekében kísérletet teszünk:

1. azon jelenségek megkeresésére, amelyek az alap-, összetett, komplex stb. készségek tapasztalati úton történő minden szerzőnél másként értelmezett kiválasztáshoz vezetnek;

2. az idegen nyelvi tevékenység folyamatában funkcionáló készségek és jártasságok megállapítására;

- 3: e készségek és jártasságok rövid jellemzésére;
- 4: az idegen nyelvhez és oktatáshoz kapcsolódó műveletek /szótárkezelés, grammatikai elemzés stb./ során funkcionáló fontosabb jártasságok megjelölésére.

II. A készség és jártasság fogalmának néhány problémája

A készség és jártasság általános didaktikai alapfogalmak, és mint ilyenek kiindulási alapot jelentenek a szakmódszertani problémák megoldásához.

Kutatásaink során arra a belátásra kellett jutnunk, hogy ezen általános didaktikai alapfogalmak jelenleg általánosan elfogadott értelmezéséből kiindulva nem lehet megoldani a fent bemutatott problémákat.

Ezért előbb a készség és jártasság fogalmának, egymáshoz és az ismeretekhez való viszonyának az eddigieknél differenciáltabb értelmezésére teszünk kísérletet. /Természetesen a sokrétű probléma azon kérdéseit vizsgáljuk csak, amelyek témánkkal közvetlen kapcsolatban állnak./

A készség és jártasság didaktikai szempontú vizsgálatához a cselekvés, tevékenység, készség és jártasság általános lélektani értelmezéséből indulunk ki.

A cselekvés, tevékenység és készség lélektani értelmezését Sz.I. Rubinstein: "Az általános lélektan alapjai"¹⁷ c. munkája, a jártasság fogalmát pedig Z.I. Hodzseva: "A jártasság fogalmának kérdéséről a szovjet pszichológiában" c.¹⁸ tanulmánya alapján ismertetjük.

Cselekvés¹⁹

"A magatartás vagy tevékenység lélektani tanulmányozásában a cselekvés alapvető egység... A cselekvés a maga nemében ilyen vagy olyan mozgásokat foglal magában úgy, hogy végeredményben ez a sor adódik: mozgás - cselekvés - tevékenység." /451.o./

A cselekvés - amely a fentiek értelmében a mozgásban jut kifejezésre és a tevékenység alkotórésze - "a tárgyra irányult magatartás aktusa". /454.o./

Tevékenység

"A cselekvés, ahogyan a tevékenység is, amelybe az előbbi beletartozik, a cselekvő személyiség viszonyát fejezi ki a környező valósághoz". /451.o./

A tevékenység tehát a szubjektum aktív viszonya az objektív valósághoz.

Készség

Rubinstein szerint mindenféle cselekvés /reflektórikus, akaratú stb./ tudatos vagy automatikus lehet. De nem minden automatikus cselekvés /pl. impulzív reakció, szokás stb./ tekinthető készségnek, hanem csak az automatizált, azaz csak az olyan cselekvés, amelyet előbb tudatosan alakítottunk ki, majd fokozatosan automatizáltunk.

"Ilyen módon a készségek automatizált cselekvések" /462.o./, a tevékenység /amelyben mindig működnek tudatos és

automatizált cselekvések is/ automatizált komponensei.

A fentiek alapján hangsúlyozni kívánjuk, hogy a készség cselekvés, automatizált cselekvés és nem tevékenység, funkcionáló ismeret, mozdulat, eljárás, művelet stb., mint azt mind az idegen nyelvről lefordított, mind az eredeti magyar nyelvű pedagógiai munkákban gyakran olvashatjuk.

Jártasság

A jártasság lélektani vizsgálatára eddig még csak kísérletek történtek. Ezért - bár az említett tanulmányt az ötvenes években a jártasságról lefolyt szovjet vita legjelentősebb eseményének tartjuk - figyelembe kell vennünk, hogy a lélektan jártassággal kapcsolatos ismeretei nem olyan szilárd alapokra támaszkodnak, mint a készséggel kapcsolatos ismeretei.

Hodzsava megállapítja, hogy a jártasság mibenlétét és készséghez való viszonyát egészen különbözőképpen magyarázzák, majd idézi K.N. Kornyilov álláspontját, mely a vita középpontjába került: "A jártasság nem teljesen kimunkált /zaversonnij/ készség: a jártasság a készség kimunkálásában egy lényeges szakasz /etap/... míg a készség tökéletesített /zaversonnoe/ jártasság".²⁰

Ez az álláspont nálunk is elterjedt. Nagy Sándornál pl. ilyen megfogalmazásban találkozunk vele: "A helyzetet bonyolítja, hogy a készségek a maguk fejlődésében szükségszerűen "átmennek" a jártasság fokán..."²¹

Erről Hodzsava a következőket mondja: "könnyű rámutatni, hogy ilyen értelmezésben a jártasság fogalma teljesen felesleges-

sé vált. Valóban, ha a jártasság "nem teljesen automatizált készség", és mint ilyen csak addig létezik, amíg a gyakorlás automatizált készséggé nem változtatja, ez azt jelenti, hogy a jártasság időleges jelenség..."²²

Hodzsava a jártasság készséggé alakulása elméletének azt a változatát sem ismeri el - és ezt idézett tanulmányában meggyőzően bizonyítja -, mely szerint nem minden jártasság fejleszthető készséggé.

Ezek után egészen röviden foglaljuk össze Hodzsava álláspontját:

A készség és jártasság szoros kapcsolatban áll egymással, de mindkettő önálló, lényegileg különböző jelenség.

A szoros kapcsolat abban jut kifejezésre, hogy a már kialakult készségek új, hasonló készségek elsajátításának jártasságát is kialakítják /pl. egyes betűk írásának készsége kifejleszti az újabb betűk elsajátításának, készséggé fejlesztésének jártasságát/, ugyanakkor egy jól funkcionáló jártasság nagy mértékben segíti az újabb készségek kialakulását.

A készség és jártasság önállósága azt jelenti, hogy egyik sem mehet át a másikba, vagyis a jártasság soha nem válhat készséggé vagy a készség jártassággá.

A lényeges különbség pedig abban van, hogy amíg a készség automatizált csölekvés, a múlt megismétlése a jelenben, addig a jártasság olyan felkészültség, amelynek segítségével önállóan /szamosztojatyelno/ és könnyvedén /legko/, tudatos gondolkodás útján meghatározott problémákat megoldhatunk, megtalálhatjuk a feladat megoldásának módját.

Ez tehát a kiindulási alap, amit a lélektanból kaphatunk.

Ha a készséget és jártasságot az oktatás elméletének alapfogalmaivá fogadjuk, akkor szükséges azok didaktikai szempontú vizsgálata is:

Mivel az oktatás folyamata az ismeretek elsajátításának és alkalmazásának folyamata, ezért a készség és jártasság didaktikai szempontú vizsgálata elsősorban úgy látszik helyesen megközelíthetőnek, ha tanulmányozzuk a készségek és jártasságok ismeretekhez való viszonyát?

A készség és jártasság viszonya az ismeretekhez

Minden készség és jártasság alapja az ismeret. Az ismeretek és készségek, valamint az ismeretek és jártasságok között meghatározott viszony, kapcsolat, összefüggés áll fenn. Az az összefüggés azonban, amit jelenleg állítunk, vitatható. Metodussink ugyanis határozottan a következőt mondják: "gyakorlással igyekezzünk készséggé fejleszteni az ismeretet"²³. Amikor a nyelvtani szabályok²⁴, anyagrészek²⁵, stb. készséggé fejlesztéséről van szó, az lényegében szintén az ismeretek készséggé fejlesztését jelenti?

E felfogás nemcsak az idegen nyelvek oktatásának metodikájában található meg, hanem a didaktikai irodalom is ezt az álláspontot képviseli:

"Nemcsak egyes ismeretek és ismeretelenek automatizálódnak;" "különböző ismeretek a gyakorlati alkalmazásban...
őük során változnak készségekké." /Kiemelés tőlem N.J./²⁶

Az ismeret önálló, a készségtől és jártasságtól minőségileg különböző kategória. A készség és jártasság legalapvetőbb sajátossága, hogy időben végbemenő folyamat. Az ismeret ezzel szemben /nem a megismerés!/ a szubjektumban visszatükrözött objektív valóság, tehát nem időben végbemenő folyamat. Ily módon az ismeretek nem alakulhatnak, nem változhatnak át készséggé vagy jártassággá, hanem mozgásba jöhetnek a készségek és jártasságok funkcionálása által.

Ismeret és /automatizált/ cselekvés

A célirányos cselekvések jelentős része gyakran ismétlődik. A legtöbb gyakran ismétlődő cselekvés lefolyása mindig azonos, leírható, szabályba foglalható. Az ilyen jellegű cselekvések mindig pontosan meghatározott sorrendben, formában megvégeztésre kerülnek, és mindig előre várható, előre ismert változást eredményez. Helyességének kritériuma a cselekvés lefolyását meghatározó szabály pontos betartása.

Az ilyen gyakran ismétlődő cselekvés kétféle ismeretre épül: a cselekvésben mozgó ismeretekre és a cselekvés lefolyását meghatározó ismeretekre. Az egy-egy cselekvésben mozgó ismeretek azonos típusúak, de a típuson belül bármely ismeret mozgásba jöhet. A cselekvés lefolyásának szabályával kapcsolatos ismeretek állandóak. Az ilyen cselekvésformája, lefolyása állandó, tartalma - a benne mozgó ismeret - változó lehet. Továbbá: a cselekvés során elvileg bármely analóg ismeret mozgásba jöhet, de a cselekvés lefolyásakor mindig csak egyetlen konkrét ismeret használható fel. Végül: amíg az előbbi ismeretek szilárdsága a

cselekvés készséggé alakulásával párhuzamosan növekszik, addig az utóbbi ismeretek szilárdsága fokozatosan csökkenhet, végül teljesen feleslegessé válik, elfelejthető, de szükség esetén rekonstruálható.

Pl. az "a" betű írásának készsége gyakran ismétlődő cselekvés, lefolyása mindig azonos módon történik, szabályba foglalható, eredménye előre várható, eleve ismert.

A cselekvés során mozgásba jövő ismeret bármely leírandó "a" betű, de a leírás pillanatában csak egy konkrét "a" betű realizálódik. Az "a" betű ismerete /a róla kialakult képzetünk, fogalmunk és annak tudása, hogy melyik hangot jelöli/ olyan szilárd, hogy elfelejtése szinte elképzelhetetlen.

A cselekvés lefolyásával kapcsolatos ismeretek - az "a" betű írásának módja, szabályai - csak addig szükségesek, amíg a cselekvés automatizálttá nem vált, utána elfelejthetőek.

Ismeret és tevékenység /jártasság/

A tevékenység nem eleve ismert séma szerint folyik le, a tudatosság nem egy adott szabály pontos betartására irányul, hanem a legkülönbözőbb törvényszerűségek alapján és a különféle összefüggések, jelenségek, elvek figyelembevételével funkcionál.

A készség és ismeret egymáshoz való viszonyától eltérően a tevékenység lefolyását pontosan szabályba foglaló ismeretek eleve hiányoznak, nemcsak azonos típusú, hanem a legkülönbözőbb ismeretek jöhetnek mozgásba, nemcsak egyetlen, hanem sok ismerettel operálhatunk.

Amíg a készséggé fejleszthető cselekvés lefolyása mindig azonos, addig a tevékenység ugyanúgy elvileg sohasem ismét-

lódhat meg, az ismeretek mozgási formája sohasem pontosan ugyanaz.

Azonban az életben is, az iskolai oktatás folyamatában is nagyon gyakran hajtunk végre olyan tevékenységet, amely más, korábban lefolyt tevékenységünkhöz hasonlít, vele rokon. Ez a hasonlóság a tevékenységben ható közös törvényszerűségben, elvben jut kifejezésre.

Az ilyen tevékenység a gyakori végrehajtás következtében a tudattól egyre kevesebb erőfeszítést követel, egyre könnyedebben, egyre gyorsabban funkcionál, de a legnagyobb gyakorlottság esetén is /elérve az adott egyén képességeinek megfelelő maximumot/ mindig tudatos marad.

Az ilyen jellegű tevékenység önálló, gyors és könnyed működését nevezhetjük jártasságnak.

A jártasság olyan tevékenység, amely a sokszori hajtás, gyakorlás eredményeként önállóan, könnyedén és gyorsan funkcionál. Röviden megfogalmazva: a jártasság begyakorolt tevékenység.

A jártasság fejlettsége időben mérhető. Bármely jártasság funkcionálásának üteme az átlagos képességű ember optimális teljesítményéhez viszonyítható.

^{pl} Például a mondatok morfológiai elemzése - mivel minden mondat más és más - nem egy változatlan szabály szerint folyik le, hanem meghatározott törvényszerűségek alapján, különböző elvek és szabályok figyelembevételével.

Ahhoz, hogy a morfológiai elemzést sikerrel végrehajthassuk, a legkülönbözőbb, de éppen az adott eset megoldásához szükséges grammatikai ismereteket kell mozgásba hoznunk. Ez a tevékenység elvileg sohasem ismétlődik meg, hacsak ugyanazt a

mondatot pontosan ugyanugy és ugyanabban a sorrendben újra nem elemezzük, aminek természetesen nincs semmi értelme. Bár minden egyes mondat elemzése más és más lefolyású lesz, az azonban *pl.* mindegyikben közös, hogy a szófajokat, azok grammatikai formáit stb. törekszünk megállapítani a grammatika által feltárt tények és összefüggések alapján.

A morfológiai elemzés eleinte igen nagy erőfeszítést, sok fejtörést, időt igényel. A tevékenység sokszori ⁷végrehajtása, vagyis sok mondat elemzése eredményeként egyre könnyedebben, gyorsabban tudjuk a morfológiai elemzést végezni. Végül kialakul a morfológiai elemzés jártassága, amikor a tevékenység nagyobb szellemi erőfeszítést, különösebb fejtörést már nem igényel, hanem önállóan, gyorsan és könnyedén funkcionál. De bármily gyakorlottak legyünk is a morfológiai elemzésben, az mindig tudatos marad.

E jártasságok fejlettsége *pl.* egy magyar szakos tanár elemző munkájához viszonyítható.

Aleg-, összetett és komplex készségek

A jártasságban - mint minden tevékenységben - tudatos és automatizált komponensek működnek. Ezért a jártasság kialakulása nemcsak azt jelenti, hogy a sokszori ismétlés következtében gyakorlottakká válunk a tudatos komponensek működtetésében, az éppen szükséges automatizált komponens indításában, hanem azt is, hogy a tevékenységben csaknem valamennyi mindig azonosan lefolyó cselekvés készséggé fejlődik. Ha ezeket a készségeket megvizsgáljuk, háromféle jelenséget ^{tudunk} egymástól határozottan elkülöníteni:

Minden jártasságban pontosan meghatározható, viszonylag nem nagy mennyiségű egyszerű automatizált cselekvés működik. Ezeket az egyszerű, de a tevékenység folyamatában önállóan is működő automatizált cselekvéseket nevezzük alapkészségeknek.

Ha a tevékenység folyamatában egymást követő alapkészségek bizonyos mennyisége mindig ugyanabban a sorrendben funkcionál, az egyes alapkészségek külön indítása elmarad, és bekövetkezik a lélektanból jól ismert változás: több cselekvés egyetlen folyamatos cselekvéssé, készséggé válik.

Összetett készségeknek a tevékenység olyan automatizált komponenseit nevezzük, amelyek több - más szituációkban önállóan is működő - alapkészség állandó jellegű kapcsolata következtében egyetlen automatizált cselekvéssé fejlődtek.

Az alapkészségek összességét és az összetett készségek /a tevékenység működéséhez/ szükséges minimumát komplex készségnek nevezzük.

A komplex készség a készség általános lélektan-értelmében nem készség, hanem a készségek meghatározott rendszere. Ezért a komplex készség kialakulásához valamennyi alap- és bizonyos mennyiségű összetett készség felhalmozása szükséges.

Komplex készség pl. az írásbeli tevékenység folyamatában funkcionáló automatizált manuális cselekvések összessége. Az úgynevezett íráskészség tehát tulajdonképpen nem készség, hanem a készségek meghatározott rendszere, vagyis komplex készség. E rendszerben az egyes betűk automatizált írása képezi a meghatározott számú alapkészséget, ezen alapkészségek kisebb-nagyobb mennyiségű állandó jellegű variációi /szótagok, szavak, szókapcsolatok/ pedig az íráskészség összetett készségeit.

A készség és jártasság fogalmának, egymáshoz és az ismeretekhez való viszonyának, valamint az alap-, összetett és komplex készség mibenlétének fentiekben kifejtett értelmezése megfelelő kiindulási alapnak látszik az idegen nyelvi készségek és jártasságok fogalmi problémáinak vizsgálatához.

III. Az idegen nyelvi készségek és jártasságok rendszere

A nyelv egyrészt materiálisan /hang vagy betű formájában/ megjelenő lexikai és grammatikai jelek rendszere: E jelek: ^hNézők, betűk, szavak, képzők, ragok, sorrend stb., illetve e jelek egy része képezi az idegen nyelvi oktatás nyelvi ismereteit.

A nyelv - más szempontból vizsgálva - működés, folyamat, tevékenység, melynek eredményeként a fogalmakat és azok egymáshoz való viszonyát hordozó lexikai és grammatikai jelek /az oktatás viszonylatában a nyelvi ismeretek/ mozgásba jönnek, lehetővé téve a gondolatok cserejét.

A nyelv működés, tevékenység jellegét a beszéd szóval szokás jelölni. Tekintettel arra, hogy a beszéd szavunk sok más értelemben is használatos, ugyanakkor nemcsak a gondolatok auditív kifejezése tekintendő tevékenységnek, hanem az írásbeli kifejezés és olvasás is, a nyelv működés, tevékenység jellegét az egyértelműség érdekében a nyelvi tevékenység kifejezésével fogjuk jelölni.

A nyelvi tevékenység sajátos, minden más tevékenységtől különbözik, de az általános lélektan tevékenységre vonatkozó legalapvetőbb megállapításai a nyelvi tevékenységre is vonatkoznak. Így pl.: a nyelvi tevékenységben is tudatos és automatizált

komponensek, cselekvések funkcionálnak.

Ha meg akarjuk állapítani az idegen nyelvi tevékenység készségeit és jártasságait, külön kell választanunk az automatizált komponenseket és a nyelvi tevékenység azon megnyilvánulási formáit, melyek működésük folyamatában az automatizált komponensek egy meghatározott rendszerére épülnek. Ezek lesznek az idegen nyelvi tevékenység jártasságai, az előbbiek pedig a készségek.

Az idegen nyelvi tevékenységnek ötféle megjelenési formája van: a gondolatok szóbeli és írásbeli kifejezése, a gondolatok auditív és vizuális megértése, illetve a vizuális megértésnek két formája lehet: a szintetikus olvasás /segítség, segédeszköz nélküli első olvasás alapján történő megértés/ és analitikus olvasás /segítséggel, segédeszközzel, esetleg többszöri próbálkozás, elemzés alapján történő megértés/.

A nyelvi tevékenység fenti megnyilvánulási formái - mint minden más jártasság - sajátos törvényezésekre épülő, gyakran ismétlődő, konkrét lefolyásukban és tartalmukban is abszolút változó, funkcionálásuk során a készségek nagy tömegére támaszkodó, tehát jártassággá fejlődött, illetve fejleszthető tevékenységek.

Törekeve a legelterjedtebb terminológia felhasználására, az idegen nyelvi jártasságokat az alábbi kifejezésekkel látszik célszerűnek megnevezni: szóbeli kifejező jártasság, írásbeli kifejező jártasság, az auditív megértés jártassága, az analitikus olvasás jártassága és a szintetikus olvasás jártassága.

A továbbiakban állapítsuk meg a fenti jártasságok automatizált komponenseit.

A szóbeli kifejező jártasság és az auditív megértés jár-

tassága a hangok automatizált képzésére épül. A hangképzés automatikus cselekvéseinek összessége az artikulációs készség mint komplex készség. Alapkészségei egy-egy hang automatizált képzése, összetett készségei a hangok állandósult kapcsolatai.

Az írásbeli kifejező jártasság komplex készsége az íráskészség, melynek alapkészségei egy-egy betű írásának készsége, összetett készségei az állandósult betűsorok írásának készsége. Az íráskészséggel együtt funkcionál a helyesírási készség mint komplex készség. Az analitikus olvasás és szintetikus olvasás jártasságának komplex készsége az olvasási készség, melynek alapkészségei: egy-egy betű olvasásának készsége, összetett készségei: egy-egy állandósult betűsor olvasásának készsége.

Végül valamennyi nyelvi jártasság működésének, tehát az egész nyelvi tevékenység lehetőségének alapfeltétele a beszéd-készség, amely szintén meghatározott mennyiségű alapkészségből, nagyszámú összetett készségből álló komplex készség.

Ezzel pontosan számba is vettük az idegen nyelvi készségeket és jártasságokat. A közöttük fennálló összefüggéseket az alábbi táblázattal szemléltetjük /2.számú ábra/.

IV. Az idegen nyelvi készségek és jártasságok jellemzése

Az idegen nyelvi készségek és jártasságok kialakításával kapcsolatban fennálló elméleti és gyakorlati problémák megoldása csak úgy remélhető, ha a kialakítandó készségek és jártasságok sajátosságait, mibenlétét legalább főbb vonalaiban ismerjük. Amidőn az előbbiakban kísérletet teszünk az idegen nyelvi készségek és jártasságok rövid jellemzésére, azt is szem előtt

tartjuk, hogy az alapfogalmak egyértelmű meghatározásának elmaradása az elméletben elkorúlhettetlenül zűrzavart eredményez.

Mivel az ötféle idegen nyelvi jártasság ugyanannak a nyelvi tevékenységnek a sajátos megjelenési formája, ezért elegendő egy jártasság jellemzése, a többi jártasság esetében már elég, ha a jellemzett jártasságtól eltérő leglényegesebb sajátosságokra rámutatunk. Ez arra utal, hogy célszerű a jellemzés sorrendjét illetően eltekinteni az idegen nyelvi készségek és jártasságok között fennálló tényleges összefüggésekből adódó sorrendtől, és előbb valamennyi idegen nyelvi készség, majd valamennyi idegen nyelvi jártasság jellemzését egymás után elvégezni.

Beszédkésztség

A modern idegen nyelvek iskolai oktatásának eredményességét kezdettől fogva az a tévhit gátolja, mely szerint a nyelvi működés, tevékenység a grammatikai szabályok szerint folyik le, mely szerint a nyelv szavakból és grammatikai jelenségekből áll.

A leíró nyelvtanok és szabályainak nincs köze a nyelvi tevékenység mechanizmusához.

A leíró nyelvtan a nyelvet mint materiális jelenséget tanulmányozza. Ilyen vonatkozásban a nyelv valóban lexikai és ezek egymáshoz való viszonyát kifejező jelekből, tehát szavakból és grammatikai jelenségekből áll. A leíró nyelvtan csoportosítja a nyelv ezen materiális jelenségeit, megállapítja azok jellemző sajátosságait és feltárja, szabályba foglalja a jelenségek egymáshoz való viszonyát, e viszonyok szabályszerűségeit.

A nyelv materiális jelenségeinek megismerése, megértése szempontjából a leíró nyelvtannak megvan a maga fontos szerepe a nyelvoktatásban.

De azt hinni, hogy a nyelvi tevékenység a grammatikai szabályok szerint megy végbe, illetve a grammatikai szabályok a nyelvi tevékenység mechanizmusát tükrözik, végzetes következményekkel, az idegen nyelvi gondolkodás és az idegen nyelvi tevékenység szétválasztásával jár, ami az idegen nyelvi tevékenységet lehetetlenné teszi /mivel a nyelv és gondolkodás elválaszthatatlan egymástól/, és helyébe egy minőségileg más tevékenységet állít: az idegen nyelvű mondat anyanyelv segítségével történő megépítését, megszerkesztését. Amikor pl.: azt mondom, ja guljagu, akkor a grammatikai szabályok figyelembevételével az alábbi a gondolatmenet: "én", tehát az ige egyes szám első személybe fog kerülni. Ezt megkapom, ha elhagyom a "ty"-t és helyébe teszem a "ju"-t.

Ez nem idegen nyelvi tevékenység és soha nem is válik azzá. Ez az idegen nyelv eszközeivel anyanyelven végzett tevékenység. Mivel a gondolkodás és nyelv elválaszthatatlan egymástól, az idegen nyelv eszközeivel anyanyelven végzett tevékenység kizárja az idegen nyelvi tevékenység, működés lehetőségét.

Hogy idegen nyelvi tevékenység helyett anyanyelven folyó idegen nyelvű mondatok szerkesztése történik az iskolában /még akkor is, amikor a tanuló látszólag könnyedén megtalálja a szükséges "végződéseket"/, ez az alábbiak következménye:

A látszat az, hogy a nyelvi tevékenységben, működésben a szavak képezik a bázist, a centrumot, a szavak egymáshoz való viszonyát kifejező jelok /ragok vagy éppen azok hiánya, sorrend

stb./ pedig a változó, cserélődő jelenségeket. Mász szóval a szavak képesek alakjukat változtatni, deklinálhatjuk, konjugálhatjuk őket, illetve a szavakhoz igazodnak a viszonyokat kifejező jelek, mindig az adott szóhoz kapcsolódnak az éppen szükséges grammatikai jelek.

Ilyen értelemben kerestetjük a tanulóval az adott szóhoz és szituációhoz éppen megfelelő grammatikai jelet abban a reményben, ha ezt gyakran végzi, végül automatizálódik a grammatikai jelek szóhoz kapcsolódása.

A szavak viszonylagos állandósága és a grammatikai jelek házzájuk viszonyított alárendeltsége, változékonysága a leíró nyelvtan szempontjából nézve igaz? Igaz, mert a leíró nyelvtan e jelenségeket egymáshoz viszonyítja.

A nyelv azonban működés, folyamat, tevékenység eredményeként válik materialisan érzékelhető jelenséggé. Ha tehát e harmadik jelenséghez, a nyelvi tevékenység mechanizmusához és nem egymáshoz viszonyítjuk a fenti jelenségeket, akkor kiderül, hogy nem a szavak a viszonylag állandók, hanem fordítva: A grammatikai jelek az állandók és a szavak képezik az állandóan cserélődő jelenségeket.

A gondolatok nyelv útján történő kifejezése azért lehetséges, mert e tevékenységben az automatizált komponensek nagy tömege funkcionál. Az automatizált események, készségek pedig - mint ismeretes - úgy működnek, hogy a tudatos indítás után a lefolyásban a tudat már nem vesz részt, az indítás után már csak egyféle, korábban sokszor megismételt folyamat mehét végbe, ami csak úgy lehetséges, ha a folyamatban egymást kiváltó, állandó jellegű jelenségek követik egymást. Ha a nyelvi tevékenységben

automatizált cselekvés külön tudatos indítása elmaradjon, egyetlen indítással az egész cselekvéssor automatikusan foly^{ik} le.

Ezeket a készségeket nevezzük a beszédkésztség összetett készségeinek.

A beszédkésztség komplex készség, amely a nyelvi tevékenység valamennyi megnyilvánulási formájában egyaránt funkcionáló alapkészségek összességét és a nyelvi tevékenység működéséhez feltétlenül szükséges összetett készségek minimumát foglalja magában.

Artikulációs készség

Az emberi beszéd minden egyes hangjának képzése a beszéd-szervek meghatározott mozgása útján történik. E mozgás lefolyása, az artikulációs szervek különböző izmainak éppen szükséges irányú és mértékű mozgatása tudatunktól független. A tudatnak csak a mozgás beindításában van szerepe. Az adott nyelv egy-egy hangjának képzése során lefolyó automatizált cselekvést nevezzük az artikulációs készség alapkészségeinek.

Az artikulációs készség alapkészségeinek jellemző sajátossága, hogy a hangok általában csak más hangokkal együtt, automatizált hangsor formájában funkcionálnak, többségük /a más-salhangzók/ önállóan egyáltalán nem is képezhető.

Ezért különösen fontos szerepe van az artikulációs készség működésében az összetett készségelemek. ~~Az artikulációs készség összetett készségelemek.~~ Az artikulációs készség összetett készségei két vagy több hangból álló hangsorok, amelyek egyetlen tudatos indítással automatikusan lefolyó cselekvések. Az artikulációs készség egy-egy összetett készsége általában egybeesik

az önálló lexikai vagy grammatikai tartalmat jelölő hangsorokkal, illetve több állandósult kapcsolatban lévő jel hangsorsíval.

Az artikulációs készség olyan komplex készség, amely kiszámítható, általában nem önállóan működő alapkészséggel és nagytömegű összetett készséggel funkcionál.

Iráskészség

Az adott nyelv minden egyes betűjének írása - az egyes hangok artikulációjától eltérően - önálló cselekvést képez. Az íráskészség alapkészségeinek önállósága nemcsak abban jut kifejezésre, hogy valamennyi betű írása más betűtől függetlenül is elvégezhető, hanem abban is, hogy az írásbeli tevékenység folyamatában igen gyakran szükséges az egyes alapkészségek tudatos indítása. A ritkán író emberek betűző írásának folyamatában pl. minden egyes betű külön tudatosul. Ez azért lehetséges, mert amíg az artikulációs készség működése ^{gyakran} ~~gyakran~~ elenyésző, csak a kimondás pillanatában érzékelhető hangban jut kifejezésre, és ez az artikuláció szerveinek meghatározott ütemi mozgását követeli meg /a beszéd ütemének lassulása vagy gyorsulása bizonyos határon túl alkalmatlanná teszi a beszédet a gondolatközlésre/, ami lehetetlenné teszi, eleve kizárja az egyes hangok automatizált képzésének tudatos indítását a beszéd folyamatában, addig az írás, az íráskészség működésének eredményeként hosszú ideig érzékelhető betű formájában jelenik meg, a gondolatközlésének és mások által történő felfogásának időbeli egybeesése nem szükséges, gyakorlatilag nem is lehetséges, ami azt jelenti, hogy az írásbeli tevékenység ütemétől elvileg teljesen független az írásbeli gondolatközlés eredményessége. Ez a magyará-

zása annak, hogy a betűk önálló automatizált cselekvésként működhetnek az íráskészség mint komplex készség rendszerében.

Az íráskészség összetett készségeinek, amelyek az állandósult betűsorok egyetlen indítással történő automatikus írását jelentik, nincs akkora jelentősége az írásbeli tevékenység eredményessége szempontjából, mint az artikulációs készség összetett készségeinek. Az íráskészség az írásbeli tevékenység automatizált manuális cselekvéseinek olyan rendszere, olyan komplex készség, amelynek kisszámú alapkészsége, nagyszámú ^{összetett} ~~alapkészsége~~ használatához hasonlóan önálló cselekvésként is működik az íráskészség rendszerében.

Helyesírási készség

A betűk egymáshoz való viszonyában, a különböző lexikai és grammatikai jelek orfográfiai egymáshoz-kapcsolódásában sok esetben konvención vagy célszerűségeken alapuló szabályszerűségek állnak fenn. E szabályszerűségeket megfogalmazó orfográfiai szabályok az írás folyamatában következetesen, mindig ugyanabban a sorrendben végbemenő egy-egy cselekvést, annak működését írják le. Ezek a cselekvések képezik a helyesírási készség alapkészségeit. Más szóval: a helyesírási készség alapkészségeinek nevezzük a helyesírási szabály által leírt cselekvés automatikus működését.

A helyesírási készség más komplex készségtől eltérő sajátossága abban van, hogy összetett készségei általában nem közvetlenül az alapkészségek rendszerére épülnek.

A helyzet ugyanis az, hogy a helyesírási problémáknak általában csak jelentéktelen része képez gyakori jelenséget, szabályszerűséget, az esetek nagy részében egyedi vagy gyakorlati-

lag egyedinek tekinthető helyesírási problémák adódnak.

Amíg az íráskészség az alapkészségek kialakításával működőképesse válik, addig a helyesírási készség az alapkészségek kialakítása után még csak részben funkcionál eredményesen. Az adott nyelv jellegétől függő mértékben a lexikai és grammatikai jelek vizuális megjelenési formáinak láthatóvá tétele jelenként /szavankint, ragonként stb./ fejlesztendő automatizált cselekvéssé.

Minél távolabb áll egy nyelv a fonetikus írásmódtól, annál nagyobb az egyedi készségek tömege. Egyes nyelvek esetében /például az angolban/ szó szerint minden egyes szó külön automatizált cselekvéssé alakítandó. /Ez a magyarázata annak, hogy a felemésztett tengernyi energia ellenére is nagyon sok baj van a helyesírási készséggel, ugyanakkor sok az elmélet és a szükséghez mérten nagyon kevés az írásgyakorlat./

A helyesírási ^{a helyesírás} készség szabályok által leírt alapkészségek^{ek}ből és a készséggé fejlesztett egyedi cselekvések nagy tömegéből álló komplex készség.

Olvasási készség

Egy-egy betű vizuális ingere a betű által jelölt hang artikulációjához szükséges izommozgásokat létrehozó ingersort vált ki, ami akaratunktól függően hanggá válhat. Az ilyen cselekvések automatikus lefolyását nevezzük az olvasási készség alapkészségeinek. Az olvasási készség alapkészségei - az artikulációs készséghez hasonlóan - önállóan általában nem működnek.

A szavak, grammatikai jelek és a szókapcsolatok nagy

tömege, amelyek tulajdonképpen állandósult betűkapcsolatok, az olvasási készség összetett készségeit képezik.

Az olvasási készség olyan komplex készség, amelyben kis-számu, önállóan általában nem működő alapkészség és nagytömegű komplex készség funkcionál.

Szóbeli kifejező jártasság

A szóbeli kifejező jártasság - mint minden tevékenység - tudatos és automatizált komponensekkel funkcionál. Automatizált komponenseit: az artikulációs készséget és a beszédkészséget már ismertettük. A szóbeli kifejező jártasság jellemzése a tudatos komponensek bemutatását és azok automatizált komponensekhez való viszonyának megjelölését jelenti.

Gondolataink azáltal válnak kifejezhetőkké, hogy a nyelvi tevékenység útján mozgásbáhozjuk a nyelv lexikai és grammatikai jeleit, kiválasztjuk a gondolataink kifejezéséhez legalkalmasabbnak látszó szavakat, kifejezéseket. Pontosabban: a gondolkodás folyamatában nem a szavak, kifejezések között, hanem a fogalmak, kisebb-nagyobb fogalmesoportok között válogatunk.

A fogalom azonban elválaszthatatlan az őt jelölő hangsortól. A gondolataink kifejezéséhez szükséges fogalmak felidézése - akaratunktól és tudatunktól függetlenül - egyidejűleg felidézi az őt jelölő hangsort is, ami minden körülmények között az artikuláció szerveinek megfelelő mozgáshoz szükséges ingerekben jut kifejezésre. Hogy ezek az ingerek tényleges mozgást eredményeznek-e, tehát bekövetkezik-e a hangos artikuláció, az akaratunktól függ. A nyelvészeti kutatások arról tanúskodnak, hogy ezek az ingerek a belső olvasás, mások beszédének hallgatása, az írás és

a gondolkodás folyamatában is működnek. Ez azt jelenti, hogy a fogalmak csak időben folyó mozgás: egymást követő ingerek formájában jelenhetnek meg.

Igy a tudatosan kiválasztott fogalom, fogalomcsoport gondolataink kifejezéséhez szükséges felmerülése pillanatában elindítja az artikuláció szerveinek automatizált működését. Az első szó ily módon elindult automatikus kimondásával egyidejűleg elindul a beszédkésztség első alap vagy összetett késztségének funkcionálása. Hogy melyik alap vagy összetett késztség lefolyásának indítása következik be, az mondanivalónktól, az indító első szó tartalmától és formájától függ.

Gondolataink kifejezésének folyamatában újabb és újabb akaratunktól és tudatunktól függő minőségű fogalmak jelennek meg tudatunkban - újabb és újabb ingersorok formájában - a beszédkésztség újabb és újabb alap- vagy összetett késztségének funkcionálását indítva el.

Az idegen nyelvi szóbeli kifejező jártasságot a fentiekén kívül az jellemzi, hogy amíg a gyermek beszéde együtt fejlődik gondolkodásával, ismereteinek növekedésével, addig az idegen nyelvet tanulók az ismeretek, készségek és jártasságok nagy tömegével, viszonylag fejlett gondolkodó képességgel rendelkeznek. Ebből a helyzetből felbecsülhetetlen előnyök származnak a nyelvoktatás számára. Azon túlmenően, hogy meglévő ismeretekre, készségekre támaszkodhatunk, a tanuló tudatos gondolkodás útján képes bonyolult gondolatait egyszerűsíteni, a rendelkezésére álló szegényes nyelvi eszközöknek megfelelően átalakítani. Az idegen nyelv oktatása szempontjából igen fontos, hogy ez a tevékenység már az oktatás kezdetén /természetesen a nyelvi eszközök szabta

korlátok között/ jártassággá fejleszthető. Közismert dolog, hogy egészen minimális nyelvi ismeret birtokában sokan bámulatos ügyességgel legbonyolultabb mondanivalójukat is közölni tudják.

Idegen nyelvi szóbeli kifejező jártasságnak tehát az olyan nyelvi tevékenységet nevezzük, melynek segítségével - a gyakorlás eredményeként - könnyedén és gyorsan megtaláljuk a gondolataink auditív kifejezéséhez szükséges nyelvi eszközöket, illetve gondolatainkat a rendelkezésünkre álló szegényes nyelvi eszközöknek megfelelően könnyedén és gyorsan tudjuk egyszerűsíteni és átalakítani, és könnyedén, gyorsan tudjuk indítani az artikulációs és beszédkézség rendelkezésünkre álló éppen szükséges alap- és összetett készségeinek automatikus működését.

Irásbeli kifejező jártasság

Az idegen nyelvi írásbeli kifejező jártasság a szóbeli kifejező jártassággal azonos nyelvi tevékenység más megnyilvánulási formája. A tartalom, a gondolatok nem a beszédszervek, az artikulációs készség, hanem az íráskészség működése útján öltenek testet. Az idegen nyelv oktatása szempontjából a két-
tő közötti leglényegesebb különbség abban nyilvánul meg, hogy amíg a beszédkézség fejletlensége a beszélést lehetetlenné teheti, addig az írás útján lényegesen fejletlenebb beszédkézséggel is eredményesen funkcionálhat az írásbeli kifejező jártasság, mert van idő a készséggé nem fejlődött cselekvések tudatos végrehajtására.

Az auditív megértés jártassága

Az idegen nyelven megfogalmazott gondolatok auditív megértése egészen sajátos tevékenység. A sajátosság abban van, hogy a beszélő beszédtevékenységének függvénye. A beszéd üteméhez, a benne előforduló szavakhoz, gondolatokhoz a hallgatónak kell alkalmazkodnia, méghozzá nagy gyakorlottság eredményeként kifejlesztett könnyedséggel és gyorsasággal, mert a beszéd csak közvetlenül elhangzásakor érzékelhető.

Az auditív megértés jártassága olyan tevékenység, melynek segítségével sok gyakorlás eredményeként, az adott nyelv sajátos artikulációját, beszédütemét megszokva könnyedén, gyorsan "megfejtethetjük" az elhangzás után materialisan nyomban ^{könnyen} megemlékező, ismeretlen szavakkal, fordulatokkal tűzdelt idegen nyelvi beszéd gondolati tartalmát.

Az analitikus és szintetikus olvasás jártassága

Az olvasás jártasságának azt a tevékenységet nevezzük, melynek segítségével könnyedén és gyorsan megérthetjük az idegen nyelvi szöveget.

Az auditív megértés jártasságától eltérően az olvasás jártasságának funkcionálása független a gondolatközli személytől. Az olvasó azt többször is elolvashatja, segédeszközöket használhat fel a megértés biztosítása érdekében.

Ezen alapul az analitikus és szintetikus olvasás közötti különbségtétel lehetősége.

Az analitikus és szintetikus olvasás közötti különbség nem átmeneti jellegű. Vagyis a szintetikus olvasás jártassága

nem feltétlenül jelent magasabbrendű, szélesebb körű nyelvi tudást, mint az analitikus olvasási jártasság. A szintetikus olvasás jártassága ugyanis a már megszerzett nyelvi ismeretekkel írt szövegen már az oktatás kezdeti fokán kifejelesthető. Ha a jártasság más területen is működőképes az adott terület szakosodásának elsajátítása után. Ugyanakkor az analitikus olvasás jártassága nélkül pl. a szintetikus olvasási jártasság újabb működési területének megszerzése is lehetetlen volna. Az analitikus olvasás jártasságának szerepe az idegen nyelv elsajátításának legelőrehaladottabb fokán sem csökken. Ha ugyanis az "analitikus" szót olvasva nem ^{csak} a mondatok grammatikai elemzésére, hanem gondolati tartalmuk analizisére gondolunk /az ilyen értelemben használjuk a fenti kifejezést/, akkor látnunk kell, hogy még az anyanyelven is gyakran élünk az analitikus olvasással. Pl. egy kevésbé ismert tudományág bármely tanulmányának megértéséhez bizony idegen szavak szótára, más segédanyag is szükséges lehet. De ha nincs kifejlődve jártasságunk az ilyen jellegű tevékenység végrehajtásában, előfordulhat, hogy az anyanyelvi szöveget csak mások segítségével fogjuk megérteni.

V. Az idegen nyelv elsajátítást segítő

Jártasságok

A fentiekben szokról a készségekről és jártasságokról volt szó, amelyek az idegen nyelvi tevékenységben funkcionálnak. A nyelv elsajátítása érdekében, ennek folyamatában azonban olyan jártasságok és készségek is kialakulnak, kialakítandók, amelyek a tanult idegen nyelv használatához nem szükségesek, de az elsajátításhoz feltétlenül szükségesek.

Mivel - mint munkánk címében is jelöltük - az idegen nyelvi készségek kialakításával kapcsolatos kérdéseket vizsgáljuk, ezért az idegen nyelv elsajátítását segítő jártasságok közül a legfontosabbakra csak utalunk, ezzel is az idegen nyelvi készségekhez és jártasságokhoz tartozó jelenségek további körülhatárolására törekedve.

Kisegítő jártasságok

A készség és jártasság fogalmáról szólva azt mondtuk, hogy szoros összefüggés van közöttük. Ez az összefüggés többek között abban nyilvánul meg, hogy az alapkészségek és összetett készségek fokozatos felhalmozódása során a tanulók jártassá válnak az edott komplex készséghez tartozó újabb alap- és összetett készségek kialakításának munkájában. Így minden kialakítandó komplex nyelvi készséghez egy-egy jártasság kapcsolódik, amely segíti, nagy mértékben megkönnyíti az újabb és újabb alap- és komplex készségek kialakítását.

Eszköz jellegű jártasságok

A nyelvoktatás során olyan jártasságok kifejlesztése is szükséges, amelyek a nyelvoktatás eredményességének feltételeit, az oktatás, tanulás mintegy eszközeit képezik:

Ezek közül a legfontosabbak: a szóbeli és írásbeli fordítás jártassága, a morfológiai, mondattani elemzés jártassága és a szótárkezelés jártassága.

Harmadik fejezet

AZ IDEGEN NYELVEK OKTATÁSELMÉLETÉNEK ALAPELVEI

A nyelvoktatás módszertanában kezdettől fogva tapasztalhatók olyan törekvések, amelyek az idegen nyelv oktatásának egészére érvényes követelményeket fogalmaztak meg. Az első fejezetben ismertetett módszerek mindegyike egy, esetleg több általános érvényűnek tartott elvre épült.

Később az egyes módszerektől elszakadó metodikai alapelvek kidolgozására is kísérletet tesznek egyes metodikusok.

H. Palmer neves angol metodikus például 1921-ben 9 elvet dolgozott ki.¹ A nyugati népek mai metodikai irodalmában is határozott jelei vannak az alapelvek megfogalmazására irányuló törekvéseknek.

Egy francia útmutató például általános alapelvek elnevezésével ilyen követelményeket állít fel: a tanítási óra mindenekelőtt és minden mozzanatában az egyszerű, világos és tudatos szóbeli kifejezés gyakoroltatása legyen; a tanárnak nem szabad fejtegetésbe vagy előadásba bocsátkoznia; a tanítási órának kezdettől fogva idegen nyelven kell folynia /kivéve a nyelvtani magyarázatokat/ stb.²

Vagy egy amerikai tanulmányban például ezt olvashatjuk: "A nyelvkészség elsajátításának alapelve: a tanulók aktív közreműködése."³

A szocialista tábor országaiban is hasonló a helyzet: F. Malir cseh metodikus külön tanulmányt szentel az általános didaktikai alapelvek sajátos érvényesülésének tanulmányozására az idegen

nyelvek oktatásában, és két metodikai alapelvet említ: az anyanyelv-re támaszkodás alapelvét, valamint az orosz nyelv aktív és receptív elsajátításánál követendő eljárás megkülönböztetésére vonatkozó alapelvet.⁴

A Szovjetunióban sok metodikus az anyanyelvre támaszkodás alapelvére kívánja építeni az idegen nyelvek oktatását.

Nálunk Szoboszlay Miklós vizsgálta a didaktikai alapelvek érvényesülésének kérdéseit a nyelvoktatásban, és kimerítően ismerteti az anyanyelvre támaszkodást mint metodikai alapelvet.⁵

Ha a nyelvoktatás módszertanának alapelveit megvizsgáljuk, azt találjuk, hogy egy részük általános pedagógiai, didaktikai elv, ami más tantárgy oktatására éppen úgy érvényes, mint a nyelvoktatásra. Ilyen például Palmer elveinek egy része, az említett amerikai tanulmányban szereplő alapelv stb.

Sok olyan alapelvnek nevezett jelenséggel is találkozhatunk, amely nem több minisztériumi utasításnál, útmutatónál vagy metodikai jótanácsnál.

Ez azt jelenti, hogy a metodikai alapelvek nem különültek el az általános pedagógiai, didaktikai elvektől és más jelenségektől.

Mint az első fejezetben kifejtettük, az úgynevezett módszerek az egész oktatásra érvényes elveket is tartalmaznak.

E szerint a metodikai alapelvek nem különültek el a nyelvoktatás "módszereitől" sem.

A szocialista országok metodikája általában egyetlen metodikai alapelvet, az anyanyelvre támaszkodás elvét ismeri.

A fentiek alapján megállapíthatjuk, hogy a nyelvoktatás metodikai alapelveinek rendszere még nincs kellően kidolgozva.

Az idegen nyelvoktatás eredményessége azon múlik, sikerül-e a tanulóknak kialakítani az adott nyelv használatához szükséges idegen nyelvi készségeket és jártasságokat. Az idegen nyelvi készségek és jártasságok kialakításával kapcsolatos tanári-tanulói tevékenység a nyelvoktatás legfontosabb, legtöbb időt igénylő tényezője. Mivel a metodikai alapelvek a nyelvoktatási tevékenységgel szemben támasztott, az oktatás egészére érvényes követelményeket rögzítenek, érthető, ha a metodikai alapelvek problematikája megkerülhetetlen az idegen nyelvi készségek és jártasságok kialakításával kapcsolatos kérdések vizsgálata során.

A metodikai alapelvek megállapítására tett eddigi próbálkozások arról tanúskodnak, hogy csak akkor tehetünk kísérletet azok kidolgozására, ha előbb félreérthetetlen egyértelműséggel tisztázzuk: mit tekintünk metodikai alapelvnek, miben különbözik az a pedagógiai, általános didaktikai alapelvektől, mire épülnek, honnan eredeztetendők, mivel bizonyítandók a metodikai alapelvek. Egyszóval előbb a metodikai alapelv fogalmának ismertetését kell megkísérelnünk.

A METODIKAI ALAPELV FOGALMA

Az ember tevékenysége útján képes megváltoztatni az objektív valóság jelenségeit, képes másokban és önmagában mint az objektív valóság részében változást létrehozni. Pontosabban szólva, nem magát a változást hozza létre, hanem a változás bekövetkezéséhez szükséges feltételeket. A változáshoz - esetünkben az idegen nyelvi ismeretek elsajátításához, a készségek és jártasságok kialakulásához - szükséges feltételeket csak akkor tudjuk létrehozni, ha ismerjük az adott változás lényegét. Az ember, hogy a változás bekövetkeztéhez

szükséges feltételek létrehozását későbbi időpontban önmaga is és más is megismételhesse, pontosan leírja azokat a követelményeket, amelyeket a változáshoz szükséges feltételek létrehozásával kapcsolatos tevékenység során maradéktalanul be kell tartani, ha a változás lefolyását el akarjuk érni.

Egy meghatározott tevékenység végrehajtása során betartandó azon követelményeket, amelyek figyelembevételétől a változás létrejötte függ, elveknek nevezzük.

Ha ezek az elvek valamely általános, bonyolult emberi tevékenység egészére vonatkoznak, akkor alapelvekről beszélünk. Ilyen értelemben nevezzük a nyelvoktatási tevékenység egészére vonatkozó elveket alapelveknek.

Az általános pedagógiai és didaktikai elvek olyan követelményeket fogalmaznak meg, amelyek betartása valamennyi tantárgy oktatása során kötelező, ha az ismeretek elsajátításához, a szokások, készségek, jártasságok kialakulásához, a képességek kibontakozásához, az akarat, meggyőződés stb. kifejlődéséhez a tanuló idegrendszerében, agykérgében szükséges biokémiai, bioelektromos változások feltételeit létre akarjuk hozni.

Ezek az elvek az idegen nyelvek oktatásában is kötelezőek, és a nyelvoktatás elméletének is ezekre az elvekre kell épülnie. Ez mindenekelőtt azt jelenti, hogy egyetlen olyan gondolatot sem lehet megfogalmazni, amely ellentétbe állna az általános nevelési, didaktikai elvekkel. Helyesebben szólva, a módszertan az általános pedagógiai elveket köteles figyelembe venni és alkalmazni.

Minden tantárgy másféle ismereteket tartalmaz, más jellegű készségeket és jártasságokat kell kialakítani oktatása során. A tantárgy sajátosságai sajátossá teszik az oktatói, tanulói tevékeny-

séget is. Ha azt akarjuk, hogy ezen sajátos oktatási tevékenység eredményeként a tanulóban létrejöjjön az idegen nyelv elsajátításához szükséges változás, akkor az általános pedagógiai elvekben megfogalmazott követelményeket ki kell egészíteni a sajátosságokból fakadó, csak a nyelvoktatás tevékenységére vonatkozó követelményekkel.

Ezeket a követelményeket nevezzük metodikai elveknek; közülük azokat, amelyek a nyelvoktatás egészére vonatkoznak, metodikai alapelveknek.

Comenius didaktikai elveit a bibliára, a természeti jelenségekre és a tapasztalatra /negatív tapasztalatra/ hivatkozva fogalmazta meg. A tudományok akkori fejlettsége mellett ez korrekt eljárás volt. Ma már a kinyilatkoztatás, az "okos gondolat" hatását keltik azok a megállapítások, amelyek bizonyításáról a szerző "megfeledkezik", vagy a "tapasztalat azt igazolja" módon bizonyít. Metodikai irodalmunk, sajnos, tele van ilyen soha senki által nem bizonyított elvekkel, megállapításokkal, "álláspontokkal".

F. Malix azon kevesek közé tartozik, aki arra is utal, hogy honnan erednek az alapelvek. Ezt írja: "A didaktikai és metodikai alapelvek az iskola céljaiból, a tanítás tartalmából és célkitűzéseiből adódnak."⁶

Ugyanebben a tanulmányban két helyen is olvashatjuk, hogy a tanítás tartalmát az alapelvek határozzák meg. Ezen ellentmondástól eltekintve, ha elfogadjuk, hogy az alapelvek a tanítás tartalmából adódnak, akkor egy új tanterv, tankönyv, amely a tartalomból változást hoz, halomra döntené az alapelveket. Hogy ez nem így van, annak legegyszerűbb bizonyítéka: egynémely Comenius által megfogalmazott, még ma is érvényes alapelv jónéhány tartalmi változást élt túl.

Ugyanez vonatkozik az iskola céljaira is. A tanítás célkitűzéseivel kapcsolatban az első fejezetben kifejtettük, hogy azokat éppen a metodikai alapelvek, elvek segítségével lehet helyesen megállapítani.

Ha a metodikai alapelvek a nyelvoktatási tevékenységgel szemben felállított sajátos követelmények, természetes, hogy csak a nyelvvel foglalkozó tudományok által feltárt és igazolt tényekre, összefüggésekre, törvényszerűségekre épülhetnek, azokból eredeztethetők és azokkal igazolhatók, hiszen a nyelvoktatás más tantárgy tanításától eltérő sajátosságai csakis abból adódnak, hogy az oktatás tárgya az adott idegen nyelv.

A tudományok mai fejlettsége mellett minden lehetőség megvan arra, hogy a metodikai alapelveket, amelyek mind a nyelvoktatás elméletében, mind a gyakorlatában regulatív, meghatározó szereppel bírnak, megkíséréljük igazolt tényekkel, összefüggésekkel, törvényszerűsésekkel bizonyítani.

Azon probléma eldöntésének, hogy adott esetben elvvel van-e dolgunk, az a kritériuma, hogy az adott elvnek a megjelölt, körülhatárolt területen minden körülmények között érvényesnek kell lennie. Bármely kivétel vagy megszorítás lehetősége, illetve szükségessége magának az elvnek vagy hatósugarának helyességét teszi kétségesse.

A NYELVI TEVÉKENYSÉG INGERKÉNT KEZELÉSÉNEK ELVE

Ismeretes, hogy az ember idegrendszerét érő ingerek az idegrendszerben biokémiai, bioelektromos változást hoznak létre. A feltételes reflexek /az asszociációk/ kialakulása a szükséges intenzitású, időtartamú és megfelelő számban, időbeli eloszlásban ismét-

lódó ingerek hatására létrejött biokémiai, bioelektromos változások eredménye. A nyelv különböző jelei hang vagy fény formájában érzékelhetők, auditív, illetve vizuális ingereket váltanak ki. A nyelvi jeleket felfogó szubjektum számára a nyelvi jelek auditív vagy vizuális ingerek útján teszik hozzáférhetővé a jelek által hordozott gondolati tartalmat.

A nyelv különböző jeleit az artikulációs vagy manuális izmok mozgása hozza létre, amelyek az artikulációs-motorikus, illetve a manuális-motorikus ingerek közreműködésével funkcionálnak. A nyelvi jeleket érzékelhetővé tevő szubjektum számára artikulációs-motorikus vagy manuális-motorikus ingerek útján válik lehetővé a gondolati tartalom jelek által történő kifejezése.

A nyelvi jeleket létrehozó és felfogó nyelvi tevékenység működésében közrejátszó ingerek e funkciójukkal egyidejűleg létrehozzák az idegrendszerben azokat a változásokat is, amelyek a nyelvi jelek és az azokat létrehozó, felfogó nyelvi tevékenység elsajátításához szükségesek.

Ahhoz, hogy a tanuló idegrendszerében bekövetkezzék az idegen nyelvi készségek és jártasságok kialakulásához, az idegen nyelv elsajátításához szükséges változás, a tanulót meghatározott mennyiségi és intenzitású, megfelelő számban és időbeli eloszlásban ismétlődő idegen nyelvi ingernek kell érnie.

Az idegen nyelv elsajátítása csak az idegen nyelv által kiváltott nyelvi ingerek útján lehetséges. Az idegen nyelv elsajátításának mértéke csak attól függ, mennyi és milyen idegen nyelvi inger érte a tanulót, milyen intenzitásúak voltak ezek az ingerek.

Ha ez így van, az idegen nyelvoktatás elméletének és gyakorlatának az idegen nyelv oktatását úgy kell megszerveznie, hogy a

tanulót annyi, és olyan minőségű, intenzitású idegen nyelvi inger érje, amennyi és amilyen inger a nyelv elsajátításához szükséges változás bekövetkezését lehetővé teszi.

Ez úgy válik megvalósíthatóvá, ha az idegen nyelvet didaktikai szempontból különböző ingerek közreműködésével érzékelhetővé tett, illetve különböző ingereket kiváltó tevékenységként, különböző ingerekként kezeljük.

Ha a tanulót érő idegen nyelvi ingerek mennyiségét, intenzitását, ismétlődésük számát és időbeli eloszlását a nyelvoktatás eredményessége érdekében figyelembe kívánjuk venni, szükséges megállapítani az idegen nyelvi inger könnyen és félreérthetetlenül számbavehető alapegységét. Ugyanis nyelvi ingernek fogható fel minden egyes artikulált hang, szó, végződés stb.

Didaktikai szempontból a szavakat látszik célszerűnek az idegen nyelvi ingerek alapegységének tekinteni.

A kimondott, hallott, elolvasott vagy leírt idegen nyelvű mondatokban szereplő szavak /lexikai jelek/ mennyisége ugyanolyan mennyiségű idegen nyelvi ingernek fogható fel.

Amikor a nyelvről mint inger közreműködésével létrejövő és ingereket kiváltó jelenségről kívánunk beszélni, ilyen értelemben használjuk a szóinger kifejezést /lásd. a negyedik fejezetet/.

A BESZÉLÉS ELSŐDLEGESSÉGÉNEK ELVE

A metodikai alapfogalmak című fejezetben ötféle idegen nyelvi tevékenységet különböztettünk meg egymástól. Ha a nyelvi tevékenység valamennyi gyakorlatilag lehetséges változatát a nyelvi ingerek szempontjából és didaktikai megfontolások alapján számbavesszük, az alábbi jelenségeket kapjuk:

1/ produktív nyelvi tevékenységi formák:

- a/ beszélés,
- b/ hangos írás /a gondolatok írásbeli kifejezése és egyidejű kimondása/,
- c/ írás /a gondolatok írásbeli kifejezése/;

2/ reprodukív nyelvi tevékenységi formák:

- a/ auditív másolás /diktált szöveg leírása/,
- b/ vizuális másolás /írott szöveg lemásolása/,
- c/ utánmondás /mások által auditíve megfogalmazott gondolat azonnali szó szerinti ismétlése /vagy betanult szöveg szó szerinti felmondása/;

3/ receptív nyelvi tevékenységi formák:

- a/ hangos olvasás,
- b/ belső olvasás,
- c/ hallgatás /a gondolatok auditív megértése/.

A bemutatott idegen nyelvi tevékenységi formákat abból a szempontból vizsgálva, hogy a négyféle nyelvi inger közül melyek és hány működik közre, lényeges eltéréseket tapasztalhatunk. A belső olvasásban például egyedül a vizuális inger, a hangos olvasásban ezzel szemben háromféle inger játszik szerepet: a vizuális inger, az artikulációs-motorikus inger és az auditív inger.

Az idegen nyelvi tevékenység ingerként kezelésének elvéből következik, hogy az idegen nyelv elsajátítása érdekében minél nagyobb mennyiségű idegen nyelvi ingernek kell a tanulót kitenni egy meghatározott időtartam alatt. E követelmény szempontjából a fent felsorolt idegen nyelvi tevékenységi formák didaktikai értéke különbözik egymástól. Egyrészt minőségileg értékesebb a produktív, illetve a reprodukív nyelvi tevékenység, mint a receptív nyelvi tevékenység, másrészt mennyiségi különbség áll fenn. Általában az

a nyelvi tevékenység az értékesebb, amelyben a tevékenység ~~egyszeri~~^{egyidejűleg} elvégzésekor több inger hat.

A fentiekben felsorolt idegen nyelvi tevékenységi formák sorrendje e meggondolás értelmében didaktikai értékük kifejezője is.

Látjuk, hogy az első helyet a produktív csoport első tagja, a beszélés foglalja el. /A hangos írás produktív nyelvi tevékenység és lefolyásakor több inger hat, mint a beszéléskor, de nem általánosan használt nyelvi tevékenységi forma, didaktikai felhasználhatósága is korlátozott./ Ez azt jelenti, hogy a nyelvi tevékenységi formák között a beszélésnek van a legnagyobb didaktikai értéke.

Már ez a tény elegendő lenne arra, hogy a nyelvoktatás elmélete és gyakorlata különös figyelmet szenteljen a beszélésnek.

Mégsem ez indokolja elsősorban azt, hogy a beszélés elsődlegességét az idegen nyelvek oktatásában metodikai alapelvnek tekintjük, hanem a nyelvlélektannak az a már hivatkozott, kísérletekkel bizonyított és ismert megállapítása, mely szerint azok az ingerek, amelyek az artikulációs izmokat mozgásba hozzák, valamennyi nyelvi tevékenységben működnek. Artikulációs-motorikus képzet nélkül nem létezhet semmiféle nyelvi tevékenység, mert az artikulációs-motorikus képzet a fogalom létezési módja. Az artikulációs-motorikus képzet pedig nem egyéb annak az ingersornak a felidézésénél, amely az adott hangsor kimondásához szükséges artikulációs izmokat mozgásba hozta.

Akár írni, akár olvasni, beszélni vagy auditíve megérteni kívánjuk a tanulókat az adott idegen nyelven megtanítani, ahhoz elsősorban az artikulációs-motorikus képzetek kialakítása szükséges, ami a fentiek értelmében a legegyszerűbben és legkönnyebben az idegen

nyelvi beszélés útján érhető el.

A beszélés elsődlegességének metodikai alapelve azt jelenti, hogy az idegen nyelvi készségek és jártasságok kialakulása, az idegen nyelv elsajátítása érdekében a tanár minden más nyelvi tevékenységi formánál több időt szentel a tanulók beszéltetésére, hogy minél több artikulációs-motorikus inger érje őket.

Ez az alapelv természetesen az idegen nyelvi készségek és jártasságok kialakításának időszakára /az időszak körülhatárolását lásd a negyedik fejezetben/ érvényes. A nyelvoktatás magasabb fokú, speciális formáira /műfordítóképzés stb./ nem vonatkozik.

Lássuk, hogyan érvényesül ez az alapelv az általános és középiskolai nyelvoktatásban.

Egy szovjet tanulmány felmérésekre hivatkozva megállapítja, hogy a tanár tízszer annyit beszél mint a tanulók.⁷ Ez a megállapítás jelzi a tanulók idegen nyelvi beszélésének háttérbeszorulását, de nem mondja meg, hogy a tanuló mennyit beszél.

Egy felmérésünk alapján /lásd a 3. számú ábrát 113. o./ kiderült, hogy egy 45 perces oktatási órán átlagosan 1 700 szó hangzik el. Ebből 1 000 szót anyanyelven, 700 szó idegen nyelven. A 700 idegen nyelvi szó legkevesebb 50 %-a a tanár szájából hangzik el. A fennmaradó 350 szót mondják ki a tanulók. Ennek is nagy részét reprodukatív nyelvi tevékenység formájában /utánmondás, hangos olvasás/. Ha ettől eltekintünk, és a 350 szót tanulói beszélés által elhangzottnak tekintjük, akkor is ennek csak negyvened része jut átlagosan egy tanulóra, mivel egy osztályban általában 40 tanuló van. Vagyis egy tanulóra átlagosan oktatási óránként kevesebb, mint 8 szóból álló beszélés jut, ami oktatási óránként 8 artikulációs-motorikus szóingert jelent. Ez az egy oktatási órán ható összes

idegen nyelvi szóingerek alig több mint 1%-át teszi ki. A tanulót több mint 95 %-ban a legkisebb didaktikai értékű nyelvi tevékenységből, a tanár vagy diáktársai receptív hallgatásából származó auditív inger éri.

Ha a beszélés elsődlegességének metodikai alapelve ilyen - alig kimutatható - mértékben érvényesül, az iskolai nyelvoktatás eredménytelensége törvényszerű jelenségnek tekinthető.

A nyelvoktatás elméleti és gyakorlati szakembereinek az a feladata, hogy ezen alapelv érvényesülését lehetővé tegyék.

Megjegyezzük, hogy e probléma megoldásának nem az osztályok két tanulócsoportra bontása az útja. Ez számottevően nem változtat a helyzeten. Ugyanis 20 fő esetén az a produktív artikulációs-motorikus ingerek száma = $\frac{350}{20} \cdot \frac{100}{700} = 2,3 \%$ egy tanulóra. A lényegen semmit sem változtat, ha az összes idegen nyelvi ingerek egy százaléka helyett két százaléka lesz a produktív artikulációs-motorikus inger.

A NYELVI TEVÉKENYSÉG ÉS JELRENDSZER KÖZÖTTI KÜLÖNBSÉG FIGYELEMBEVÉTELÉNEK ELVE

A nyelvi tevékenység és jelrendszer^{közös} különbség kézenfekvő. A nyelvi jelek a fogalmakat és azok egymáshoz való viszonyát jelölik. A nyelvi tevékenység mozgásba hozza, érzékelhetővé teszi ezeket a jeleket, illetve felfogja őket.

E különbség didaktikai szempontból úgy jelentkezik, hogy a nyelvi jelek képezik az idegen nyelv elsajátítandó ismereteit, az idegen nyelvi tevékenység pedig a kialakítandó idegen nyelvi készségeket és jártasságokat. Egyik is, másik is lényegesen különböző feladatot képez, amelynek megoldása egészen más elvek alapján

és módszerek segítségével történik az egyiknél, mint a másiknál.

Szinte érthetetlen, hogy a szóbanforgó jelenségek között a fent bemutatott kézzel fogható különbségek figyelembevétele sem az elméletben, sem a gyakorlatban nem jut következetesen érvényre.

Ezen alapelv megsértésének következménye például, hogy az elméletben nincs kidolgozva a különböző idegen nyelvi készségek és jártasságok kialakításának problematikája /összekeveredik az idegen nyelvi ismeretek feldolgozásának kérdéseivel/, és az is, hogy a gyakorlatban nem jut elegendő idő a készségek és jártasságok kialakítására.

Hogy egyes kérdések milyen egyszerűvé válnak ezen alapelv következetes betartása és az adott problémával kapcsolatos végiggondolása esetén, arra vonatkozóan álljon példaként a két következő alapelvvel kapcsolatos fejtegetés.

AZ ANYANYELVRE TÁMASZKODÁS ELVE A NYELVI JELEK MEGISMÉRÉSÉBEN

Az anyanyelvre támaszkodás elve az egyetlen általánosan elismert metodikai alapelv a szocialista országok módszertanában.

Ha ezt az elvet metodikai alapelvnek ismerjük el, a nyelvoktatás elméletének és gyakorlatának egészére minden körülmények között érvényes követelménynek kell tekintenünk. Az pedig lehetetlen, hogy a nyelvoktatás minden mozzanatában az anyanyelvre támaszkodjunk. Ez azt jelentené, hogy mindent egybe kell vetni az anyanyelvvel, mindent le kell fordítani az anyanyelvre. Ez ellen maguk az anyanyelvre támaszkodás alapelvének hívei is tiltakoznak.

Szoboszlay Miklós azt írja, hogy tisztázni kell "az anyanyelv-

re való támaszkodás alapelveit⁽²⁾, helyes mértékét és módjait".⁸

Kl.Günther pedig ilyen módon ismeri el az anyanyelvre támaszkodás, az összehasonlítás elvét: "Ennek az elvnek a teljes elismerése mellett sem tekinthetünk el attól, hogy a tudatos, vagyis elméletileg megalapozott összehasonlítás csak ott kívánatos, ahol a két nyelv között lényegbevágó, strukturális különbségek vannak, ellenben mindig felesleges vagy egyenesen zavarónak látszik."⁹

Már csak e két álláspont is egész sor megszorításra ad lehetőséget a szóbanforgó alapelv érvényességét illetően.

Az elv lényege éppen abban van, hogy kivétel nélkül minden körülmények között bármiféle megszorítás nélkül betartandó a megjelölt tevékenységi területen.

Az anyanyelvre támaszkodás elv, de az oktatás elméletének és gyakorlatának minden vonatkozására, minden területére nem érvényes. Az anyanyelvre támaszkodás elve csak az idegen nyelvű jelek, az idegen nyelvi ismeretek megismertetésével kapcsolatos oktatói tevékenységben érvényes. E tevékenységben azonban minden körülmények között, minden kivétel és megszorítás nélkül.

Ez az elv - mivel nem az egész nyelvoktatásra vonatkozik - csak különlegesen fontos jelentősége miatt tekintendő alapelvnak, illetve a következő alapelv egymást kiegészítő együttesében.

A szóbanforgó alapelv az alábbi tényekre épül.

A fogalom és az azt jelölő anyanyelvi hangsor az anyanyelvét tanuló gyermekben egyidejűleg alakult ki, illetve egy adott hangsor által jelölt fogalom fokozatosan bővült, gazdagodott, de jele egyszer s mindenkorra az eredeti hangsor maradt. Ez a hangsor - mint erre már korábban utaltunk - az általa jelölt fogalom létezési módja. Másszóval, a fogalom és az azt jelölő anyanyelvi hangsor egymástól elválszt-

hatatlan kapcsolatban áll egymással.

Az idegen nyelv oktatásának idején a tanulók nagyszámi fogalom és az azt jelölő anyanyelvi hangsor birtokában vannak. Az idegen nyelvek oktatásának nem az a feladata, hogy különféle fogalmakat alakítson ki a tanulóknál és megnevezze a kialakított fogalmakat, hanem az, hogy a meglévő fogalmak idegen nyelvi jeleit, hangsorait a tanulókkal megismertesse.

E megismerési folyamat kétféle lehet: vagy a fogalom idegen nyelvi jelét kell megismerni, vagy az idegen nyelvi hangsor tartalmát kell feltárni.

A kétirányú megismerési folyamat lényege ugyanaz: A tanulóban már meglévő fogalmat egy új hangsorral jelöljük. Másszóval: a már ismert fogalomnak új nevet kell adni. E folyamat feltétele, hogy egyértelműen közöljük a tanulóval: melyik fogalmat jelöli az idegen nyelvi hangsor.

Mivel a fogalom létezési módja az artikulált hangsor, nincs más lehetőség az idegen nyelvi hangsorhoz tartozó fogalom félreérthetetlen megnevezésére, mint az anyanyelvi hangsor.

Ez az alapja az anyanyelvre támaszkodás alapelvének az idegen nyelvi jelek feltárásában.

Hangsúlyozni kívánjuk, hogy az anyanyelvre támaszkodás elve csak abban a megismerési folyamatban érvényes, melynek eredményeként a tanuló megtudja, hogy az idegen nyelv egyes hangsorai /lexikai vagy grammatikai jelei/ milyen fogalmat, a fogalmak milyen viszonyát jelölik, illetve az adott fogalmat melyik idegen nyelvi hangsorral lehet megnevezni.

AZ ANYANYELV KIZÁRÁSÁNAK ELVE AZ IDEGEN NYELVI KÉSZSÉGEK ÉS JÁRTASSÁGOK KIALAKÍTÁSÁNAK FOLYAMATÁBÓL

A fogalmi gondolkodás és a nyelv jelrendszere elválaszthatatlan egymástól. A nyelvi tevékenység / a gondolatok kifejezése, felfogása/ mindig egy adott nyelv eszközeivel történik, egyszerre két nyelven nem lehet nyelvi tevékenységet folytatni, egyik nyelv kizárja a másikat.

Az idegen nyelvoktatás viszonylatában ez azt jelenti, hogy vagy anyanyelven, vagy idegen nyelven folyik a nyelvi tevékenység. Egyszerre két nyelven nem folyhat. Ez azt is jelenti, hogy nem lehet anyanyelven gondolkodni és idegen nyelven végezni a nyelvi tevékenységet. Ez a gondolkodás és nyelv szétválasztását jelentené, ami lehetlenség.

Érthetetlen módon mégis erre épül egy sor elméleti elképzelés és az iskolai nyelvoktatás gyakorlata?

A módszertanban általánosan elfogadott például az az elmélet, hogy az idegen nyelven folyó gondolkodás a nyelvoktatás utolsó szakaszában következhet be.

Ebben az esetben a nyelvoktatás idején mindvégig anyanyelvükön gondolkodnak a tanulók és idegen nyelven végzik a nyelvi tevékenységet. Ez csak akkor lenne lehetséges, ha a nyelv és gondolkodás elválasztható lenne egymástól.

Idegen nyelvi gondolkodáson didaktikai szempontból természetesen nem a belső gondolkodást értjük. Ez valóban csak az idegen nyelv anyanyelvvel egyenértékű, esetleg magasabbrendű bírása után következik be. Ennek elérésére nem feladata a nyelvoktatásnak, így a belső gondolkodáshoz nincs is köze az idegen nyelv oktatásának.

Ha valaki az adott szituációban a leghétköznapiabb gondolatot /jó napot, kérek egy pohár vizet stb./ ki tudja fejezni vagy megér-
ti /különös fejtörés nélkül/, már idegen nyelven gondolkodott, az
idegen nyelv eszközeivel fejezte ki gondolatát, az idegen nyelv esz-
közeivel megfogalmazott gondolatot értett meg.

A szavakból, grammatikai jelekből történő idegen nyelvű mon-
datok összerakása sem nem idegen nyelvű gondolkodás, sem nem idegen
nyelvi tevékenység. Ez a tevékenység az anyanyelven végbemenő fele-
datmegoldó gondolkodási folyamat. Egy-egy mondat megszerkesztése
csak annyiban különbözik, mondjuk, egy matematikai feladat megoldásá-
tól, hogy ^atanuló nem számokkal és azok viszonyait kifejező szabályok-
kal, hanem az adott idegen nyelv egyes jelleivel és azok egymáshoz va-
ló viszonyait kifejező szabályokkal operál.

Ha az idegen nyelvi készségek az idegen nyelvi tevékenység
automatizált komponensei, az idegen nyelvi jártasság pedig maga a
különböző formájú jól begyakorolt nyelvi tevékenység, kialakításuk
csak a különféle idegen nyelvi tevékenység /beszélés, írás, olvasás
stb./ folyamatában lehetséges. Az idegen nyelvi tevékenység pedig, mivel
a nyelv és gondolkodás elválaszthatatlan egymástól, eleve kizárja az
anyanyelvet.

Az anyanyelv kizárásának elve az idegen nyelvi készségek és
jártasságok kialakításának folyamatából tulajdonképpen azt jelenti,
hogy nem anyanyelven végzett idegen nyelvi mondat szerkesztést és
desziffrációt kell végezni, hanem tényleges idegen nyelvi tevékenysé-
get.

Megjegyzendő, hogy ennek az alapelvnek nincs köze a fordítás-
hoz. Egyrészt azért, mert nem az anyanyelvnek a nyelvoktatás folyama-
tából, hanem a készségek és jártasságok kialakításában ^{nak} folyamatából

való kizárásáról van szó, másrészt azért, mert a fordítás alkalmazása nem elvi, hanem metodikai kérdés.

E megállapítás látszólag ellentétben áll az anyanyelvre támaszkodás elvével az idegen nyelvi jelek megismerésében. Hiszen itt elkerülhetetlen a "fordítás".

Ez az ellentmondás azért látszólagos, mert az egyes lexikai és grammatikai jeleket nem lehet lefordítani. Lefordítani, egyik nyelvről a másikra átültetni csak gondolatokat lehet. A nyelv egyes jeleinek "lefordítása" és a gondolatok lefordítása egymástól lényegileg különböző, egymással ellentétes irányú folyamat.

A gondolatot előbb meg kell ismerni, meg kell érteni, és csak azután lehet lefordítani. Amíg a gondolatot nem értjük, addig lefordítása nem lehetséges.

Az egyes jeleket ezzel szemben előbb kell "lefordítani", és csak azután érthetjük meg az általa jelölt tartalmat. Amíg nem tudjuk meg, hogy az adott jel melyik fogalmat jelöli, illetve egy adott fogalom melyik jellel nevezhető meg, addig nem lehet megérteni a szó tartalmát.

E disztinkció szerint a szavakat nem lefordítjuk, hanem az egyik nyelv hangsorával megjelöljük, megnevezzük azt a fogalmat, amelyet a másik hangsora jelöl. *(természetesen nem a kifejezés ellen fordítjuk)*

A fenti különbségtétel a fordítás szerepét illetően egy félreértést is tisztáz.

A fordító tanuló nem azért érti meg a szöveget, mert lefordította, hanem azért fordíthatta le, mert megértette. A fordítási tevékenység a fordítót semmiben sem segíti a szöveg megértésében. Legfeljebb arra kényszeríti, hogy az idegen nyelven megfogalmazott gondolatot pontosan megértse, mert egyébként nem képes azt helyesen

lefordítani.

Egészen más kérdés a szöveg megértése mások által végzett fordítás segítségével. Ebben az esetben tényleg a fordítás eredményezte a megértést.

Nem a tényleges kétnyelvűséget /a fordítást/ kell kizárni a nyelvoktatás folyamatából, mert ilyen esetben /ha^{nem} a grammatikai problémákkal is terhelt szöveg deszifrázásáról van szó/ tényleges idegen nyelvi tevékenység is folyik, ezért a fordítás a megértés ellenőrzésének és az idegen nyelvi tevékenység gondolati tartalomadásának eszközeként jó szolgálatot tehet, hanem az anyanyelven végzett idegen nyelvi mondatok megfejtését és építését, tehát az idegen nyelvi tevékenységnek hitt anyanyelvi tevékenységet.

Az anyanyelv kizárásának elve abból a szempontból szintén nem tekinthető alapelvnek, hogy a nyelvoktatásnak csak egy meghatározott területére érvényes. A két anyanyelvre vonatkozó elv és a fordítással kapcsolatos fenti álláspont elvileg meghatározza az anyanyelv szerepét a nyelvoktatás egészére vonatkozóan. Ilyen értelemben nemcsak jelentősége miatt, hanem együttes hatókörüket tekintve is tényleges alapelvekkel állunk szemben.

A GONDOLATI TARTALOM ALÁRENDELTSÉGÉNEK ELVE

Az első fejezetben láthattuk, hogy a nyelvoktatás történetében mennyi bonyodalmat okozott a tanult idegen nyelvtől elválaszthatatlanul véle együtt jelentkező és általa megfogalmazott gondolati tartalom.

Hosszu ideig tartotta magát az a felfogás és gyakorlat, hogy az idegen nyelven megfogalmazott gondolati tartalom ismereteit kell a nyelvórán elsajátítani, de az a felfogás sem volt hatástalan, hogy

a gondolati tartalomnak nincs semmi szerepe a nyelvoktatásban.

Minden tantárgy oktatása során a nyelv eszközeivel megfogalmazott gondolati tartalom megismerése, elsajátítása a feladat. A gondolati tartalom és az anyanyelv között alárendeltségi viszony áll fenn. A nyelv a gondolati tartalomnak van alárendelve, a gondolat minél pontosabb kifejezését kell szolgálnia, annak eszköze.

Az idegen nyelv oktatása során ez a szerep megcserélődik. Az idegen nyelvek oktatásában a tartalom válik alárendeltté. Ennek az az egyetlen oka és magyarázata, hogy a tantárgy az idegen nyelv, az oktatás tárgyát egy idegen nyelv képezi, az idegen nyelv nyelvrendszere, és a jelrendszer használatának készségei és jártasságai.

Az alárendeltség természetesen nem a tartalom lebecsülését, hanem éppen annak jelentőségét fejezi ki. A tartalomnak a nyelv elsajátítását kell szolgálnia. Az a tartalom a legideálisabb, amely a leghatékonyabban segíti a nyelvi jelek megismerését, megszilárdítását, a készségek és jártasságok kialakulását.

AZ EREDETISÉG ELVE

Az iskolai nyelvoktatás egy sajátos műnyelvet termelt ki. E műnyelv mondatai grammatikailag, stilisztikailag általában kifogástalanok, a kifejezett gondolatok általában igazak, csak éppen a gyakorlatban soha senki nem használ ilyen kifejezéseket, nem mond ki ilyen mondatokat. Az ilyen mondatok ^{a gyakorlatban} nem léteznek, nem felelnek meg az eredeti nyelvhasználatnak. Ezek az élettelen műmondatok a fonetikai, grammatikai jelenségeket hivatottak illusztrálni, a gyakorlatok céljait kívánják szolgálni, és a kiválasztott olvasmányban husz sorban egy téma teljességét akarják megvalósítani. Közis-

mertek például az emberi test olvasmányokból az ilyen mondatok:
 "Az embernek két szeme, két füle és egy orra van." Vagy az időről
 írt szövegekből: "Egy hétnek hét napja van: hétfő stb."

Hogy ezeknek a mondatoknak /a grammatikai és más célokat
 szolgáló mondatokról nem is beszélve/ semmi köze sincs a lüktető,
 változó életet tükröző eleven nyelvhez, hogy a tanult eredeti nyelv
 mondatainak csak mesterséges utánzatai, azt aligha kell bizonyíta-
 ni.

A nyelvoktatás eredményessége megköveteli, hogy az iskolai
 oktatás nyelve ne egy mesterséges utánzat, hanem maga az eredeti
 nyelv legyen?

Ez az alapelv az evidencián kívül arra az ismert tényre épül,
 hogy a nyelvi jelek egymáshoz való viszonyának gyakorlatilag végte-
 len mennyiségű variációja lehetséges. Ennek a lehetőségnek a minden-
 napi nyelvhasználat csak töredékével él. Ezek a gyakorlatilag hasz-
 nálatos variációk képezik az élő nyelvet. Ami ettől eltér, az el-
 vileg lehetséges ugyan, de a mindennapi gyakorlatban nem használá-
 tos.

Negyedik fejezet

AZ IDEGEN NYELVI ISMERETEK FELDOLGOZÁSÁNAK ELVEI

A második fejezetben megállapítottuk, hogy az idegen nyelv elsajátítása érdekében a tanulóknak különféle ismereteket kell megszerezniük, hogy ezek közül az ismeretek közül az idegen nyelv jelei /hangok, betűk, lexikai jelek, grammatikai jelek/ a legfontosabbak, mert a nyelv funkcionálásában ezek vesznek részt, ezek képezik a tulajdonképpeni idegen nyelvi ismereteket.

Mivel az idegen nyelvi készségek és jártasságok elválaszthatatlan, egymást feltételező kapcsolatban vannak az idegen nyelvi jelekkel /ismeretekkel/, funkcionálásuk azok érzékelhetővé tételét, illetve felfogását jelenti, ezért a készségek és jártasságok kialakításának problémái közé tartoznak az idegen nyelvi ismeretek feldolgozásának fontosabb kérdései is.

E fejezetnek az a feladata, hogy ezeket a kérdéseket a készségek és jártasságok kialakítása szempontjából vizsgálja.

Hogy ezt megtehessük, közelebbről szemügyre kell vennünk az idegen nyelvi jeleket mint ismereteket, és pontosan meg kell határoznunk a fejezet címében szereplő kifejezés /"az idegen nyelvi ismeretek feldolgozása"/ tartalmát.

Azt már megállapítottuk a második fejezetben, hogy az idegen nyelvi ismeretek nominális tények, és felsoroltuk azok változatait: hangok, betűk, lexikai jelek /szógyök, képző/, grammatikai jelek.

Ezen elhatárolásokon kívül további disztinkciók szükségesek.

Mindenekelőtt az idegen nyelvi jelek tartalma /fogalom/ és formája /hangsor, betűsor/ között kell különbséget tennünk. Ilyen értelemben az idegen nyelvi ismeret annak tudását jelenti, hogy az adott hang- vagy betűsorhoz milyen tartalom tartozik.

E kétféle jelenség: a hang- vagy betűsor és a fogalom nem csak együvértartozásában jelent ismeretet, hanem külön-külön is.

Legfőbb didaktikai jellemzőjük, hogy amíg a fogalom, a tartalom a tanulók számára általában ismert, addig az idegen nyelvű hang- vagy betűsor, a jelek, a forma abszolút ismeretlen.

Az idegen nyelvi ismeret tehát egyrészt az adott hang- és betűsorból, másrészt a hang- vagy betűsor és az általa jelölt tartalom kapcsolatából áll.

A fentiekből szervesen következik az idegen nyelvi ismeretek "feldolgozásának" értelmezése is. Az idegen nyelv feldolgozandó hang-, betűsorának pontos apprehipálása a tanuló által, valamint a forma és tartalom között lehetséges összes feltételes kapcsolatok közül valamennyi elengedhetetlenül szükséges feltételes kapcsolat létrehozása a tanuló idegrendszerében, tudatában.

A feldolgozás tehát csak a minél alaposabb megismerést /ami természetesen már bizonyos értelemben rögzítés is/ és nem a megszilárdítást, az elsajátítást, a gyakorlati alkalmazást jelenti. Ezt nemcsak azért tartjuk szükségesnek hangsúlyozni, mert a metodikai irodalom általában beszél az írás, a szavak stb. tanításáról, ami nem teszi lehetővé az egymástól lényegileg különböző jelenségek /megismerés, rögzítés, készségek és jártasságok kialakítása/ szükséges mértékű differenciálását, hanem azért, mert - a közfelfogással szembekerülve - további fejtegetéseink egyértelműsége ezt megkívánja.

Témánk jellegéből következik, hogy az idegen nyelvi ismeretek

valamennyi formájának tárgyalására nem fordíthatunk figyelmet, ezért a legfontosabb nyelvi ismeret, a lexikai jel, a szó feldolgozásával kapcsolatos kérdések köré csoportosítjuk a készségek és jártasságok kialakítása szempontjából kifejtendő mondanivalónkat. Ez azonban nem azt jelenti, hogy ^{az} általános jellegű megállapításaink csak a szavakra vonatkoznak.

A SZÓ FORMÁJÁNAK MEGISMERÉSE

Már többször utaltunk arra az ismeretes tényre, hogy a szó formája és tartalma között elválaszthatatlan kapcsolat áll fenn. Az idegen szó formája - tartalmától függetlenül - külön is az iskolai megismerés tárgyát képezi. Mivel a szó formája mint ismeret sajátos, a szó formája és tartalma közötti kapcsolattól eltérő ismeret, ezért feldolgozásának sajátos feladatai, problémái vannak, amelyek tárgyalását határozottan külön kell választani a jelentésfeltárás kérdéseitől. Ez természetesen nem a szó formája és tartalma közötti kapcsolatot mesterséges különválasztását jelenti.

Ugyanakkor azt is figyelembe kell venni, hogy a szó formája és tartalma közötti kapcsolat csak a tartalom vonatkozásában elválaszthatatlan. Amíg a tartalom, a fogalom nem létezhet forma /hang- vagy betűsor/ nélkül, vagyis csak valamely jel által létezhet, addig a forma, a hang- vagy betűsor tartalom, fogalom nélkül is lehetséges. Ugyanis a hang- vagy betűsor mint hang- és fényjelenség önmagában véve tartalom nélkül való, a tartalmat csak a létrehozó, illetve felfogó szubjektum viszi bele az adott hang- vagy fényjelenségbe. Ennek legegyszerűbb bizonyítéka, hogy a számunkra érthetetlen idegen nyelvi beszédet is képesek vagyunk érzékelni, a számunkra érthetetlen szöveget is képesek vagyunk elolvasni.

E jelenségnek nemcsak az a következménye, hogy az idegen nyelvi jelek formáját mint sajátos ismeretet külön is feldolgozás tárgyává tudjuk tenni, hanem egyáltalán ez teszi lehetővé az idegen nyelv elsajátíthatóságát is.

I. A szó valamennyi megjelenési formájának feldolgozása

Ismeretes, hogy minden szónak négyféle megjelenési formája van. Ez négyféle cselekvésben jut kifejezésre: kiejtés, hallás, leírás, elolvasás.

A szavak formáinak megismerése tulajdonképpen e formákat létrehozó /kiejtés, leírás/ és felfogó /^{hallás}cselekvés, olvasás/ cselekvés megismerése.

Ebből két dolog következik: 1. a nyelvi jelek formáinak feldolgozásában kevés szerep jut a teoretizáló magyarázatoknak, a cselekvést ugyanis csak cselekvés útján lehet helyesen megismerni, csak az ismeri az adott cselekvést, aki azt végre is tudja hajtani, a magyarázat csak a kisegítő, járulékos jelenség szerepét kaphatja; 2. a szavak egy vagy több megjelenési formájának ismerete még nem jelenti az adott szó formájának teljes ismeretét, mert aki megismerte egy szó kiejtését, az még nem tudhatja azt helyesen leírni is, tehát az oktatás folyamatában valamennyi elsajátítandó szó mind-négy megjelenési formáját fel kell dolgozni.

A szó megjelenési formái tulajdonképpen az artikulációs, írás- és olvasási készség összetett készségei, illetve a gyakorlás által összetett készséggé alakítható cselekvései.

Az alapkészségek jól begyakorolt, automatizált funkcionálása egyáltalán nem teszi mellőzhetővé a szó összetett készséggé alakítható formáinak megismerését, annak ellenére, hogy azok kizárólag

az alapkészségekből variálódnak.

Az új szavak írása, olvasása, kiejtése és hallás útján történő felfogása még az oktatás magasabb fokán is gondot jelenthet, még anyanyelvünkön is belebotlunk egy-egy ismeretlen szó olvasásába, vagy leírásába. Ez nyilvánvalóvá teszi, hogy az új szavak formája minden esetben feldolgozandó ismeretet jelent, mert egy új szó a hangok és betűk ismeretlen csoportosulásaiként jelentkezik, mert a készség /esetünkben az összetett készség/ kialakításának az adott cselekvés tudatos megismerése a feltétele és kiindulási alapja.

A metodikai irodalomban elterjedt az az álláspont, hogy a szó több megjelenési formájának egyidejű feldolgozása azért szükséges, mert ebben az esetben több analízátor vesz részt a megismerésben, ami a szó sokirányú rögzítését teszi lehetővé. Ez igaz, de nem a rögzítés miatt, hanem a megismerés érdekében kell elvégezni a szó valamennyi megjelenési formájának feldolgozását, aminek természetes következménye, hogy ugyanakkor a szó többirányú rögzítése is bekövetkezik.

II. A fonémákig hatoló érzékelés

A nyelvoktatás történetében se szeri, se száma az olyan törekvéseknek, amelyek az idegen nyelvi ismeretek feldolgozásában az anyanyelv kizárása, az írás mellőzése miatt, "természetes útra" és más egyébre hivatkozva a megismerés legalapvetőbb törvényszerűségeivel kerültek szembe az idegen nyelvi szavak formáinak feldolgozásában.

Legutóbb Kl. Günther Európa-szerte ismertté vált kísérletei szolgáltattak erre példát.

Günther az alábbi hasonlattal szemlélteti kísérlete lényegét:

Ahogy ma már nem téglákból folyik a korszerű házépítés, hanem előregyártott elemekből, blokkokból, úgy a korszerű nyelvoktatásnak is a nagyobb egységekre, az úgynevezett kombinált jelentésegységekre, komplex oktatási egységekre /semantisch kombinierte Ganzheit/ kell támaszkodnia, mert "az elszigetelt szavaknak kizárólagos oktatási egységként való alkalmazása bizonyos fokon zavarja az észszerű elsajátítási folyamatot."¹ E rendszerben még az egyes szavak elvonatköztetése sem történik meg, csak az oktatás későbbi időszakában.

A nagyszabású kísérlet sok fontos részletkérdésre hívta fel a figyelmet, de ennek elismerése mellett, meg kell ezt is mondani, hogy alapjaiban hibás koncepcióra, elméletre épül. Az is megjegyzendő, hogy Günther előre gyártott elemi egyáltalán nem újak, ősei /igaz egészen más céllal és jelleggel/ már Meidinger-nél megtalálhatók /XVIII.sz./ az úgynevezett Satzsplitterek /mondattörésdek/ formájában, és attól kezdve a legkülönbözőbb változatokat termeli ki elsősorban éppen a német metodikai irodalom.

A megismerés lényege az analízis és szintézis folyamatának dialektikus egysége. Ennek az alapvető törvényeszerűségnek az ismeretben az ismeretszerzést, az iskolai megismerést tudatosan megtervezhető és irányítható, időben lerövidíthető tevékenységgé, folyamat-
tá lehetett változtatni.

Günther elmélete és minden hasonló elképzelés, gyakorlat az idegen nyelvi jelek formáinak spontán megismerésre hagyatkozik, ezzel megnehezíti, hosszúság és bonyolult folyamattá teszi a megismerést, holott a tanuló analizáló és szintetizáló tevékenysége a tanár tudatos irányításával lényegesen leegyszerűsíti, lerövidíti, könnyebbé teszi az idegen nyelvi jelek formáinak megismerését. E lehetőségről lemondani egyet jelent az oktatás tudatosságának el-

vetésével.

Hogy még ma is születnek ilyen elméletek, annak az az oka, hogy a metodikusok nem veszik figyelembe a megismerés és az ismeretek megszilárdítása, a készségek és jártasságok kialakítása közötti lényeges különbségeket. E distinkció nélkül általában beszélnek az ismeretek elsajátításáról. Pedig egészen más jellegű feladat a szavak formáinak megismerése és ismét más a fogalommal történő összekapcsolása vagy a már megismert szó használatának begyakorlása. E különböző jelenségekről egységesen, differenciálatlanul mint a szavak elsajátításáról, a szavak tanításáról beszélni annyit jelent, hogy le kell mondanunk a szavak tanításával mint oktatói tevékenységgel szemben támasztható elvi követelmények felállításáról, megfogalmazásáról, mert az a követelmény, ami például érvényes lenne a szó formájának megismerésére, az érvénytelen lehet, károsan hathat a begyakorlásra és így tovább.

Günther koncepciója például alapjaiban hibás a nyelvi jelek megismerési folyamatára nézve, de a már megismert jelek begyakorlása tekintetében az általa kialakított gyakorlatrendszer összeállításának elvei többségükben helyes, fontos felismerések.

A második fejezetben Sz.L. Rubinsztajnra hivatkozva megállapítottuk, hogy a készség automatizált cselekvés, vagyis minden ilyen cselekvés előbb tudatos volt:

Meg kell előbb ismerni, pontosan apperceptálni kell az automatizálendő cselekvés valamenyny fontos részletét, mozdulatát.

A szavak ⁿvéggyéle megjelenési formája - mint már említettük - automatizálható cselekvések. Helyes és pontos automatikus működésük - a készség fent jelzett alapvető sajátossága miatt - csak úgy érhető el, ha előbb a tanuló a cselekvés valamenyny alkotó elemét pontosan apperceptálja, megismeri.

A szavak megjelenési formáinak legfontosabb alkotó elemei a hangok, betűk, szógyök és a különféle képzők.

Az új szó formáját a tanuló akkor ismertte meg, ha eljuttott a tudatába az adott szó valamennyi alkotórésze: hang, betű, szógyök /összetett szó esetén szógyökök/, képzők, és ennek alapján helyesen ki tudja mondani, le tudja írni, más szavak társaságában auditíve és vizuálisan fel tudja ismerni.

A SZÓ FORMÁJA ÉS TARTALMA KÖZÖTTI KAPCSOLATOK LÉTREHOZÁSA

A szavak jelentésének feltárása, a szemantizáció tulajdonképpen abban áll, hogy a tanuló által már ismert fogalmat kapcsolatba hozzuk az azt jelölő idegen nyelvi hangsorral. Az idegen nyelvi ismeretek feldolgozásában az anyanyelvre támaszkodás elve értelmében a kapcsolatteremtésben három jelenség vesz részt: a fogalom, az anyanyelvi hangsor és az idegen nyelvi hangsor.

A fogalom és az idegen nyelvi hangsor közötti kapcsolat létrehozása a fentiek értelmében csak közvetett úton, az anyanyelvi hangsor közvetítésével lehetséges.

A közvetlen kapcsolat azért sem lehetséges, mert a szó formája és tartalma között - néhány hangutánzó szó kivételével - nincs semmiféle logikai összefüggés.

A gyermek a szó formájával egyidejűleg, illetve később ismeri meg az általa jelölt fogalmat. A forma és a tartalom egybekapcsolódása egybeesik a fogalom kialakulásának folyamatával, amely konkrét jelenségek olvatkoztatásának eredménye. Az anyanyelvi szó formájának és tartalmának összekapcsolódása a konkrét jelenségek érzetei, képzeleti útján, már kialakult más fogalmak segítségével

történik. Bár a szó formája és tartalma közötti kapcsolat létrejötte is közvetett úton történik, ez a kapcsolat mégis elválaszthatatlan, mert a forma a kialakuló fogalom létezési módja lesz.

Az idegen nyelv oktatása során az a helyzet áll elő, hogy a tanulóban már kialakult fogalomhoz kell egy új hangsort kapcsolni, de ez az összekapcsolás nem a konkrét jelenségek közvetítésével történik, hiszen nem lehet még egyszer végigjárni a fogalomkialakulás útját, és az idegen nyelvi hangsor nem válik az összekapcsolás eredményeként az adott fogalom létezési módjává, mert az már a szó anyanyelvi formája által létezik a tanuló tudatában.

A fentiekből az következik, hogy a szó idegen nyelvi formája és az általa jelölt fogalom között is csak közvetett úton hozható létre kapcsolat /az anyanyelvi hangsor közbelépésén túlmenően/, de ez a közvetett összekapcsolódás eltér az anyanyelvi szó formája és tartalma közötti kapcsolat kialakulásától.

I. A kapcsolatok sokrétűsége

A metodikai irodalom különféle szemantizációs eljárásokat ismertet. Az anyanyelvre támaszkodás elvéből következik, hogy valamennyi szemantizációs eljárásban elkerülhetetlenül résztvevő a szó anyanyelvi formája is. Pontosabban szólva, a szó jelentésének feltárása, a fogalom és az idegen nyelvi hangsor asszociációja csak akkor következhet be, ha a fogalmat az anyanyelvi hangsor megnevezi.

A fentiek alapján kézenfekvőnek látszik a következtetés, hogy a szemantizációs eljárásoknak a szó jelentésének feltárásában nincs értelme, hiszen minden körülmények között az anyanyelvi hangsoré az elsőbbség, az érdem a jelentésfeltárásban.

A szemantizáció különböző formáinak ennek ellenére sokkal

nagyobb a szerepe, mint amikor annak a metodikai irodalom tulajdonít.

A szemantizáció egyik vagy másik formájának az alkalmazása ugyanis nem egyszerűen módszertani probléma, hanem elvi kérdés, nem a körülményektől függően egyik vagy másik segítségével kell "feltárni" a szó jelentését, hanem segítségével a fogalom és az idegen nyelvi hangsor között minél több közvetett feltételes kapcsolatot kell létrehozni. Egy idegen nyelvi jel feldolgozásakor nem egyik vagy másik szemantizációs "eljárást" kell alkalmazni, hanem a szemantizáció valamennyi olyan formáját, melynek segítségével gyarapíthatjuk azokat a közvetett feltételes kapcsolatokat, amelyek a fogalmat és az idegen nyelvi hangsort összekapcsolják. A szemantizáció különféle formáinak nem a jelentésfeltárás a funkciója, hanem a különféle asszociációk létrehozása.

Azokat a sokrétű kapcsolatokat, amelyek az anyanyelvi hangsort sok-sok konkrét jelenség közvetítésével a kialakuló fogalommal összekötötték, az idegen nyelvi hangsor és a már ismert fogalom összekapcsolásában a szemantizáció különféle formáival lehet és kell helyettesíteni.

II. Formai asszociáció

Az idegen nyelv oktatása során igen sok lehetőség áll a tanár rendelkezésére, melynek segítségével az idegen nyelv egyes hangjeit az anyanyelv hangsorának, a tanult idegen nyelv más hangsorának vagy egy másik idegen nyelv hangsorának közvetítésével a fogalomhoz kapcsolhatja, közvetett asszociációt hozhat létre, mert a felsorolt jelenségek között valamiféle összefüggés van.

Világosan látnunk kell, hogy itt tulajdonképpen szubsztitúció mnemotechnikai kapcsolatteremtéséről van szó. Ez azonban elkerülhetetlen, mert közvetlen logikai kapcsolat a fogalom és az idegen nyelvi hangsor között nem hozható létre, mivel közöttük semmiféle összefüggés nincs. Ezért az ugynevezett mnemonikai hidak, mankók, amelyekkel szemben a marxista pedagógia joggal fenntartással él, az idegen nyelvek oktatásában elkerülhetetlenek, hiszen nagyon jó szolgálatot tehetnek a már ismert fogalom és az idegen nyelvi hangsor asszociálása érdekében. Természetesen a mnemonikai hidak és mankók csak ott és akkor használhatók, amikor és ahol a lehetőségek természetesen adóttak.

Ilyen természetesen adott lehetőségek: az idegen nyelv és anyanyelv hangsorának hasonlósága, amelyet a tartalom hasonlósága vagy valamiféle más összefüggés kísér /jövővényeszek, nemzetközi szavak stb./; az idegen nyelvi szó és ugyanazon nyelv más szavai között lehetséges sokféle kapcsolat /szócsaládok, összetett szavak alkotórészei, etimológia stb./; több nyelvet ismerő tanulók esetében a különböző nyelvek hangsorai és e hangsorok által jelölt tartalom közötti összefüggések felhasználása stb.

Mint láthatjuk, a formai asszociáció az idegen nyelvi hangsor és az általa jelölt fogalom között más hangsorok közvetítésével létesít kapcsolatot.

Ez a kapcsolat egyrészt a hangsorok közötti hasonlóságra, másrészt a közvetítő hangsor és a fogalom között a tanuló tudatában már korábban kialakult kapcsolatra épül.

III. A tárgy és az idegen nyelvi hangsor közvetlen kapcsolatának lehetetlensége

A nyelvoktatás elméletében és gyakorlatában ma is általánosan

elterjedt az a felfogás, hogy az idegen nyelvi hangsor és a tárgy /az objektív világ valamely jelensége/ között közvetlen kapcsolat hozható létre az idegen nyelv¹ oktatásának folyamatában. E felfogás értelmében széles körben alkalmazzák az ugynevezett tárgyi szemléltetést, bemutatják a tárgyat vagy képét, és idegen nyelven megnevezik azt. Teszik ezt abban a hitben, hogy közvetlen kapcsolatot hozva létre a tárgy és az idegen nyelvi hangsor között, megkönnyítik az adott szó elsajátítását.

Ez a tévedés az idegen nyelv mint tantárgy sajátosságainak figyelmen kívül hagyásából adódik. A szemléltetés ugyanis mint módszer a fogalmak kialakítását hivatott elősegíteni. Az idegen nyelv oktatása során az idegen nyelvi hangsorok által jelölt fogalmak általában már kialakultak a tanulóban. A szemléltetésnek a fogalom kialakításával kapcsolatos funkciójára tehát a nyelvoktatásban, pontosabban a szavak mint idegen nyelvi ismeretek feldolgozásában nincsen szerepe.

Az idegen nyelv oktatásában nem fogalmakat kell kialakítani, hanem a kialakult, meglévő fogalmat az idegen nyelvi hangsorral össze kell kapcsolni.

A tárgyi szemléltetés erre a célra alkalmatlan, sőt káros.

A tárgy és az idegen nyelvi hangsor közvetlen összekapcsolása nem lehetséges, mert az anyanyelvi hangsor törvényszerűen közbe lép.

A tárgy és az idegen nyelvi hangsor összekapcsolása azért sem lehetséges, mert a szavak nem egyes konkrét dolgokat, hanem fogalmakat jelölnek.

Comenius Orbis Pictusa a tárgyi szemléltetésre épül.

A latin nyelv akkoriban még az oktatás nyelve volt, és a világ jelenségeinek megismerése, a fogalmak kialakítása együtt haladt

a nyelv elsajátításával. Így jogosult a tárgyi szemléltetés.

A modern nyelvek iskolai oktatásában szükségtelen és lehetetlen végigjárni a tárgyi szemléltetésen alapuló fogalomalkotás útját. Ha meg csak a fogalomhoz tartozó jelenségek egyetlen egyedét mutatjuk be, az idegen nyelvi hangsor és az általa jelölt fogalom összekapcsolását a véletlenre bizzuk, az egész nyelvoktatást a félreértések zűrzavarába juttatjuk.

V.M.Szkripcsenko kísérletei félreérthetetlenül bizonyítják megállapításainkat.² A fentnevezett szerző 1959-ben a tárgyi szemléltetés szerepét vizsgálva a szavak jelentésének feltárásában háromféle kísérletet végzett. A kísérletben V. osztályos tanulók és egyetemisták vettek részt. Mindkét korosztály a vizsgált idegen nyelv tanulásában kezdő.

Első kísérletében csak a tárgy bemutatásával tárta fel a szavak tartalmát. A feladat az volt, hogy rajzolják le a window és cup szavak jelentését. 115 tanulóból 96 azt a mindennapi életben szokatlan formájú ablakot rajzolta, amit három nappal korábban szemléltetésül használt a tanár. A cup szó esetében 90 fő rajzolta pontosan a bemutatott csészét. Ezzel szemben mind a 14 kísérletnek alávetett egyetemi hallgató elvonatkoztatott a bemutatott konkrét tárgytól, és egy vázlatos ablakot illetve csészét rajzolt.

A második kísérletben a fordítás nélküli szemantizáció az idegen nyelvi szó egyik jelentésének megadásával egészült ki. Amikor a tanulók a felmutatott tárgyakat hiba nélkül meg tudták nevezni, akkor a tanult angol szó által jelölt fogalomhoz tartozó színében, formájában más jelenséget mutatott fel a tanár. Például vörös zászló helyett kéket, női kalap helyett férfi kalapot stb. A tanulóknak meg kellett nevezniük a bemutatott tárgyakat.

115 tanuló közül a hatféle tárgyat 10, 13, 25, 28, 37, 99 fő tudta csak megnevezni, míg a 14 hallgató közül 5 tárgyat mind a 14 megnevezett és egy tárgyat 13-an neveztek meg angolul.

A harmadik kísérletben a jelentésfeltérés képek nélkül, csak "fordítással" történt. A feladat az volt a szavak elsajátítása után, hogy az ugyanazon osztályhoz tartozó különböző tárgyakat nevezzék meg a tanulók. Az eredmény: 115 tanuló közül 115, 115, 103 és 109 adott helyes választ, az egyetemi hallgatók közül pedig mindenki mind a négy esetben helyesen válaszolt.

A számok önmagukért beszélnek. De az a tény, hogy az életkori sajátosságok látszólag fejtetőre állítva érvényesülnek /a szemléltetés az ötödikeseknél kevésbé eredményes, illetve károsabb, mint a hallgatóknál/, minden kétséget kizáróan igazolja, hogy a modern nyelvek iskolai oktatásában a tárgyi szemléltetés a szavak jelentésének feltárásakor alapvető tévedésen alapszik.

Megjegyezzük, hogy nem tévesztendő össze a szemléltető eszközök használatának szerepe a gyakorlásban, ahol nagyon is helyénvaló mint a gyakorlás eszköze, a szemléltetésnek azzal a formájával, amikor segítségével a szó jelentését kívánjuk feltárni.

IV. A szavak funkcionális tartománya, a funkcionális asszociáció

A nyelvi jelek általában nem önállóan, hanem más jelek társaságában, más jelekkel kapcsolatba lépve mozognak a nyelvi tevékenységben. Egy-egy jel környezetétől elszakítva gyakorlatilag nem fordul elő. A nyelvi jelek természetes környezetükből történő kiemelése az ember nyelvre irányuló elemző, megismerő tevékenységének eredménye.

Amikor egy környezetéből kiszakított nyelvi jelet mint ismeretet feldolgozunk, akkor annak csak megjelenési formáit és tartalmát ismerik meg a tanulók. Ezzel a nyelvi jel megismerése még nem fejeződött be.

A nyelvi jelek ugyanis viszonylag ^{olyan} nagyszámúak, még a hangok és betűk is, hogy egymáshoz kapcsolódásuk gyakorlatilag végtelen számú variációt eredményezhetne. A nyelv a jelek egymáshoz kapcsolódásának lehetséges variációiból csak jelentéktelen töredéket használ fel. Ezért minden egyes jel közvetlen környezete számbevehető, megismerhető.

Mivel a szavak más szavak környezetében fordulnak elő a nyelvi tevékenység folyamatában, nem elég ^a környezetéből kiemelt szó formáinak és tartalmának megismerése, a nyelv elsajátítása érdekében meg kell ismerni az adott szó közvetlen környezetét, funkcionális tartományát is.

Minden egyes szóhoz közvetlenül csak meghatározott szavak kapcsolódhatnak, minden egyes szó gyakorlatilag csak meghatározott grammatikai szituációban szokott előfordulni.

Azokat a szavakat, amelyek hozzátartozhatnak egy adott szóhoz, az adott szó közvetlen környezetét képezhetik, és azokat a grammatikai jeleket, amelyekkel az adott szó gyakorlatilag kapcsolatba léphet, a szó funkcionális tartományának nevezzük.

Nézzünk meg egy példát. A fésű szó funkcionális tartománya a következő: a fésű lehet jó, rossz, szép, csúnya, nagy, kicsi, szaruból, műanyagból, fém^űből való stb.; a fésűt lehet vásárolni, venni, kapni, keresni, eladni, elveszíteni, eltörni, elajándékozni, eldobni, kölcsönkérni, gyártani stb.; a fésűvel lehet fésűlni, fésűlködni; a fésűnek van fog^űa, ami kitörhet, esetleg nyele. A fésű szó funkcionális tartományába hozzávetőlegesen mindössze 20-

30 szó és mindössze 4-5 grammatikai jel tartozik.

Egy szó funkcionális tartománya tartalmától függően gazdagabb vagy szegényebb lehet. Vannak olyan szavak, melyeknek lexikai funkcionális tartománya igen gazdag. Ilyenek például a szép, csúnya, jó, rossz, régi, új stb. melléknévek vagy a venni, eladni stb. igék.

A szavak legnagyobb részének funkcionális tartománya viszonylag egészen szegény.

Ha nyelvet és nem szavakat kívánunk tanítani, akkor az egyes szavak formáinak és tartalmának ismeretén kívül az adott szó funkcionális tartományához tartozó jelenségeket is meg kell ismertetni a tanulókkal. Az új szó feldolgozásakor természetesen nem lehet a funkcionális tartományához tartozó valamennyi jelenséget bemutatni /legalább is nem minden szó esetében/, még kevésbé lehet e jelenségek gazdag variációit sorra venni. Az azonban elengedhetetlen, hogy a leglényegesebbeket, a leghasználatosabbakat, az adott nyelvre leginkább jellemző, az anyanyelv rendszerétől leginkább eltérő variációkat ismertessük, feldolgozzuk.

A fentiekben hangsúlyoztuk a formai asszociáció szerepét. Látnunk kell azonban, hogy még a legsokrétűbb formai asszociáció is csak a környezetéből kizakított szó felidézését segíti. A szavakat nem egyenként, hanem egymáshoz fűzött csoportokban kell felidézni. Ezt csak akkor tehetjük meg, ha a szavak nem egymástól független halmazként vagy a betanult mondatok börtönébe zártan vannak jelen a tanuló tudatában /kitartó biflázással ezt el lehet érni/, hanem egy-egy góc köré csoportosulva, ha minden egyes fogalom a maga fogalomkörébe van beágyazva, vagyis minden egyes szót a maga funkcionális tartományának nyelvi jeleivel kell asszociálnunk.

Például a sör szó felidézése feltétlenül együttjár más szavak: világos, barna, pohár, inni, kérek, pincér, fizetni stb. szavakkal és a megfelelő grammatikai jelekkel. E jelek ismerete, vagyis a sör szó funkcionális tartományának ismerete nélkül a sör szó formájának, tartalmának feldolgozása, elsajátítása értelmetlen fáradozás.

A funkcionális asszociáció azt jelenti, hogy az új szót /nyelvi jel/ kapcsolatba hozzuk a funkcionális tartományához tartozó azon jelekkel, amelyeket a tanuló már ismer.

Mint látjuk, a funkcionális asszociáció is közvetett úton, az új szó funkcionális tartományához tartozó, a tanuló által már elsajátított jelekhez kapcsolódva hoz létre a tanuló által már ismert fogalom és az idegen nyelvi hangsor között feltételes kapcsolatot.

Az idegen nyelvi készségek és jártasságok kialakítása az egyes jelek funkcionális tartománya fontosabb jelenségeinek és azok variációjának megismerése, a lehetséges funkcionális asszociációk létrehozása nélkül nem oldható meg.

Ötödik fejezet

AZ IDEGEN NYELVI KÉSZSÉGEK ÉS JÁRTASSÁGOK

KIALAKÍTÁSÁNAK ELVEI

Az idegen nyelvi ismeretek és az idegen nyelvi tevékenység közötti összefüggésre már utaltunk. Megállapítottuk, hogy az idegen nyelvi tevékenység által válnak érzékelhetővé az idegen nyelvi jelek /ismeretek/, illetve e tevékenység által érzékeljük azokat.

Ez az elválaszthatatlan kapcsolat azt jelenti, hogy az idegen nyelvi készségek és jártasságok kialakítása csak az idegen nyelvi ismeretek mozgásba hozásával, alkalmazásával, felhasználásával lehetséges, hogy az idegen nyelvi készségek és jártasságok kialakulásának folyamata egyúttal az idegen nyelvi ismeretek rögzítésének, megszilárdításának folyamata is.

Bár az idegen nyelvi készségek és jártasságok kialakítása elválaszthatatlan az idegen nyelvi ismeretek megszilárdításától /hacsak nem akarunk szavakat magoltatni/, mindamellett e kétféle jelenséget külön is vizsgálat tárgyává kell tenni, mert a tanárt oktató munkájában egyik is, másik is sajátos feladatok elé állítja.

Témánk jellegéből fakad, hogy a készségek és jártasságok kialakításának kérdéseit vizsgálva, szem előtt tartjuk ugyan, hogy e folyamattól elválaszthatatlan az idegen nyelvi ismeretek megszilárdításának problematikája, az utóbbi szempontú vizsgálatot mégis mellőzzük.

AZ IDEGEN NYELVI KÉSZSÉGEK ÉS JÁRTASSÁGOK KIALAKÍTÁSÁNAK ALAPFEJTÉTELEI⁺

A nyelvoktatás metodikai irodalmát olvasva lépten-nyomon azzal a panasszal találkozhatunk, hogy kevés az oktatásra szánt idő: Igen gyakran elhangzott az a megállapítás is, hogy a kevés óraszám miatt iskolai körülmények között idegen nyelvet elsajátítani nem lehet.

Ha a különböző korok és országok tanterveit vizsgáljuk, azt találjuk, hogy mintegy 200-1400 oktatási óra között ingadozik az idegen nyelvek tanítására fordított idő mennyisége.

Ez a differencia olyan nagy, hogy az oktatásra fordítandó idő tantervi meghatározását, a nyelvpedagógusok évszázados időkövetelését elméletileg megalapozatlannak kell tartanunk.

Pontosabban szólva, nincsenek olyan elvek, melyeknek segítségével hozzávetőlegesen meg lehetne állapítani egy nyelv elsajátításához szükséges idő mennyiségét.

Az idegen nyelv mint tantárgy esetében ugyanis nem érvényesek azok az elvek és eljárások, amelyek a más tantárgyak oktatására szánt idő meghatározásakor sikerrel alkalmazhatók, mert a nyelv mint tantárgy lényegileg különbözik más tantárgyaktól az oktatására fordítandó idő meghatározásának tekintetében is.

Amíg más tantárgyak esetében az oktatásra szánt órák száma a nevelés általános célja alapján, az összes rendelkezésre álló időhöz viszonyítva, az adott tantárgy gyakorlati és nevelési jelentősége figyelembevételével meghatározható, és az így meghatározott időhöz lehet szabni az ismeretek mennyiségét, tehát előbb különböző szempontok alapján megállapítható a tantárgyra fordítható

⁺ Az e címben szereplő matematikai vonatkozások tanácsadója: Szűcs Béla a MTA Automatizálási Kutató Laboratóriumának tudományos munkatársa.

oktatási órák száma, és azután ez tartalommal tölthető meg, addig az idegen nyelvek oktatására szánt idő ilyen jellegű meghatározása hibás, a nyelv mint tantárgy sajátosságainak figyelmen kívül hagyásának következménye.

A nyelvi tevékenység meghatározott készségek és jártasságok rendszere? E készségek és jártasságok kialakítására fordítandó idő mennyisége nem az általános nevelési céltól és más külső körülménytől függ, hanem magától a nyelvi készségek és jártasságok kialakításának tényeitől, törvényszerűségeitől, a nyelv jellegétől, sajátosságaitól.

A készségek és jártasságok ugyanis a cselekvések és tevékenységek hozzávetőlegesen meghatározható számi ismételt végrehajtás következtében alakulnak ki. A sokszor végrehajtott cselekvések és tevékenységek mennyiségi felhalmozódása eredményezi a minőségi változást, a készségek és jártasság^{ok} kialakulását.

Mivel az idegen nyelvi készségek és jártasságok csak a nyelvi ismereteket mozgásba hozva funkcionálnak, kialakulásukhoz meghatározott mennyiségű ismeret felhalmozása is elengedhetetlenül szükséges.

Ahhoz, hogy például az íráskészség kialakuljon, meg kell ismerni valamennyi betűt, írásuk módját, valamennyi betűt az összes lehetséges környezetében sokszor le kell írni, tehát meghatározott mennyiségű ismeretet és cselekvést kell felhalmozni.

Nem lehet az írás oktatását, mondjuk, a 23. betűnél abbahagyni, vagy minden betűt megismertetni, de írásuk szükséges mértékű begyakorlását mellőzni, mert abban az esetben nem következik be a minőségi változás, az íráskészség kialakulása, és ez az egész munkát értelmetlenné teszi.

Ugyanez vonatkozik az idegen nyelvek oktatására is. Az

idegen nyelvi készségek és jártasságok kialakulása előtt az oktatás abbahagyása értelmetlenné, felesleges időpocsékolássá teszi az egész munkát.

Az idegen nyelv esetében nem az oktatásra fordítandó időhöz kell mérni az ismeretek mennyiségét, hanem az idegen nyelvi készségek és jártasságok kialakulásához szükséges ismeretek mennyisége határozza meg az oktatásra fordítandó órák számát.

A fentiek értelmében kísérletet teszünk az idegen nyelvek oktatására fordítandó időminimum meghatározására, vagyis az az idegen nyelvi készségek és jártasságok kialakításához feltétlenül szükséges idő, az oktatási idő azon mennyiségének megállapítására, melynél kevesebb eleve tárgytalanná, értelmetlenné teszi a nyelvvoktatást.

Ez ugyanis az idegen nyelvi készségek és jártasságok kialakításának alapfeltétele, mert a szükséges mennyiségű idő biztosítása nélkül a legkiválóbb tanárok, tankönyvek, módszerek, didaktikai feltételek mellett is megmarad óhajnak az idegen nyelv elsajátítása.

A szükséges mennyiségű idő pedig csak akkor biztosítható, ha ezt képesek vagyunk egzakt módon meghatározni.

Hangsúlyozni kívánjuk, hogy nem a kérdés végleges számszerű megoldására vállalkozunk, hanem a megoldáshoz vezető út feltárására. Ugyanakkor a matematikai összefüggések bemutatása és azok formulákba foglalása mellett - a lehetőségekhez mérten - törekszünk a valóságnak leginkább megfelelő számokkal operálni, bár a szükséges kiindulási mennyiségi tényezők megállapítása, illetve az általunk használt számok helyességének megállapítása a nyelv^{és módszer}tan feladata.

Megjegyezzük, hogy az idegen nyelvi készségek és jártassá-

gok kialakításához szükséges idő meghatározása egyúttal elvileg megalapozza a nyelvoktatás szokásos szakaszokra osztását /kezdők, haladók stb./ is. Nyilvánvaló, hogy a készségek és jártasságok kialakulása, az ahhoz szükséges idő egy olyan egységet képez, aminek a nyelvoktatás első szakaszául történő elfogadása elvileg indokoltnak tekinthető.

I. Az idegen nyelvi készségek és jártasságok
kialakítására fordítandó idő kiszámításához
szükséges tényezők

Ahhoz, hogy az idegen nyelvi készségek és jártasságok kialakításához feltétlenül szükséges időt megállapíthassuk, az alábbi jelenségek számszerű ismeretére van szükség: az idegen nyelvi készségek és jártasságok kialakulásához szükséges szavak száma /S/, egy szó teljesítményképes elsajátításához szükséges minimális szóingerek száma /¹min/, egy oktatási órán ható szóingerek száma /I_o/. A szógyakorisági törvény figyelembevételéből fakadó szorzószám /k/.

A fenti adatok segítségével megállapíthatjuk az S szómennyiség teljesítményképes elsajátításához szükséges szóingerek összes mennyiségét /I/, és ennek alapján kiszámíthatjuk az S mennyiségű szó, vagyis a készségek és jártasságok kialakításához szükséges oktatási órák számát /t/. Ezen adatok birtokában más kérdésekre is feleletet kaphatunk, mint például az egy oktatási órán átlagosan elsajátítható szavak száma stb.

A fent felsorolt négy tényező csak a legfontosabb feltételek figyelembevételét jelenti. Nem számolunk külön a tanulók otthoni munkájával és sok más a készségek és jártasságok kialakulását

segítő vagy pótló körülménnyel. De ez nem is fontos, hiszen nem a szükséges idő pontos meghatározásáról van szó /az képtelen vállalkozás lenne/, hanem a mennyiség hozzávetőleges, konkrét körülményektől független átlagának megjelöléséről.

A továbbiakban megkíséreljük a négy legfontosabb tényező számszerű kifejezését:

Az idegen nyelvi készségek és jártasságok kialakításához szükséges szavak száma /S/

A nyelvoktatás történetében hosszú ideig fel sem merült az elsajátítandó szavak mennyiségi meghatározásának igénye. A szógyakorisági statisztikák összeállítása után elsősorban a szavak minőségi kiválogatására történtek kísérletek.

Ma már sok olyan tanterv van érvényben, amely megjelöli az elsajátítandó szavak számát is. A magyar általános iskola tanterve például az orosz nyelv 1 000 szavának elsajátítását írja elő, az orosz tízosztályos iskolák 300 idegen szó megtanulását követelik meg.

A szavak számának meghatározása arra az elvi álláspontra épül, mely szerint nem az elsajátított szavak mennyiségétől függ egy nyelv tudása, hanem a nyelvi készségek és jártasságok fejlettségétől.

Ez igaz, de ez az igazság egyoldalú, mert az elsajátított szavak számától is függ egy nyelv tudása, sőt, egy minimális mennyiségnél kevesebb szóval egyáltalán nem fejleszthetők ki az idegen nyelv készségei és jártasságai.

Különbséget kell tennünk az elsajátítandó szavak összessége és a készségek, jártasságok kialakulásához feltétlenül szükséges

szavak mennyisége között.

Az utóbbi szavak mennyisége /S/ csak a nyelvoktatás mint tantárgy sajátosságaitól, az idegen nyelvi készségek és jártasságok kialakulásának törvényszerűségeitől függ.

Az S a szavaknak az a minimális mennyisége, amelynél kevesebb eleve lehetetlenné teszi a nyelvi készségek és jártasságok kialakíthatóságát. /Az S-en felül elsajátítandó szavak száma már az S elsajátításához szükséges időn kívül rendelkezésre álló órák mennyiségétől függ.)

Az S értékét 1 500 - 2 000 szóban jelöljük meg. Ennél kevesebb szóval éppen úgy lehetetlen az idegen nyelvi készségek és jártasságok kialakítása, mint például az íráskészség kialakítása a betűk egy részének megismerése, elsajátítása nélkül.

Az S fenti értékét a készségek, jártasságok és az általuk mozgásba hozott ismeretek közötti összefüggések és a szavak funkcionális tartományával kapcsolatban ismertetett jelenségek figyelembevételével állapítottuk meg.

Megállapításunk helyessége mellett az alábbi tények szólnak.

Ismeretes, hogy a 3-4 éves gyermek fejlett beszéd-készséggel rendelkezik /a beszéd-készség kifejezést természetesen az általunk kifejtett értelemben használjuk/. A gyermek "tévedési", elkövetett hibái 3-4 éves korban elsősorban az úgynevezett kivételek szabályos használatából adódnak, ami a beszéd-készség alapkészségeinek szilárdságát mutatja, ahogy mondani szokás, jól működnek a nyelvi "analógiák".

A ma már gazdag gyermekszókincs-statisztikák szerint a 3 éves gyermek szókincse átlagosan 1 300 szó /88 gyermek szókincsének átlaga 1 325/, a 4 éves gyermeké 1 800 szó /63 gyermek szó-

1
kincsének átlaga 1 837/.

Ha ezeket a számokat egybevetjük a 2 éves gyermek átlagosan 400-450 szavas szókincsével és azzal a ténnyel, hogy a 4 évnél idősebb gyermek szókincese évenként arányosan gyarapszik, arra a belátásra kell jutnunk, hogy a minőségi változás, a beszéd-készség kialakulása az 1 300 - 1 800 szó és természetesen a szavak száma növekedésének folyamatában a velük végzett állandó nyelvi tevékenység felhalmozódása eredményeként következik be.

Az S mennyiségének minél pontosabb, esetleg egy-egy nyelvre külön is kiterjeszkedő meghatározása a nyelvi tevékenység és a nyelvi ismeretek közötti összefüggések és más jelenségek vizsgálata alapján a nyelvlélektan és metodika fontos feladata.

Figyelembevétel az írásbeli kifejező jártasság, az analitikus és szintetikus olvasási jártasság kialakításának igényét, ami az irodalmi nyelv bizonyos mennyiségű szavának és fordulatának elsajátítását is megköveteli, meggyőződésünk, hogy a további vizsgálódások az S általunk megjelölt minimumát /1 500/ inkább növelni, mint ^{csökkenteni} erősíteni fogják.

Egy szó teljesítményképes elsajátításához szükséges

minimális szóingerek száma $/i_{\min}/$

A második fejezetben kifejtettük, hogy a nyelv jelei négyféle inger formájában hathatnak a tanulóra. Itt most eltekintünk az ingerek minőségétől, egymás közötti arányuktól. Azt kívánjuk megállapítani, hogy egy szó teljesítményképes tudásához összesen minimum mennyi szóingerre van szükség átlagosan $/i_{\min}/$.

Az i_{\min} megjelölésében az alábbi megfigyeléseinkre támaszkodunk.

~~Emnek alapján az $i_{\min} = 50-60$ szóinger.~~

Amikor egy új szó feldolgozására sor kerül, megfigyeléseink szerint, az adott szó 15-25 különféle szóinger formájában hat a tanulóra: /Tábláírás, lemásolás, a tanár közben többször kimondja, kimondatja, esetleg elragoztatja, kérdések-feleletek formájában feldolgozza stb./. A szó rendszerint a következő órán ismét előfordul, amikor is átlagosan 4-8 különféle inger formájában hat. Ez tehát mintegy 20-35 szóingert jelent.

A jelenlegi gyakorlatban ez a legideálisabb helyzet, kivéve az egészen gyakran előforduló szavakat. Egy szó teljesítményképes tudása azonban csak akkor biztosítható, ha az periodikusan vissza-vissza tér a nyelvi tevékenység vérkeringésébe. Az ilyen újabb és újabb felhukkanás esetén már elegendőnek tartjuk, ha a szó 1-4 inger formájában hat. Az ilyen ismételt felbukkanások minimumát mintegy 10-15-re tesszük. Ebben az esetben remélhetjük egy-egy szó teljesítményképes elsajátítását és eközben az idegen nyelvi készségek és jártasságok kialakulását.

A fenti megfigyelésekből és meggondolásokból adódik az $i_{\min} = 50-60$ értéke.

Az i_{\min} meghatározása nyelvlélektani feladat, megoldására nem vállalkozhatunk, ezért számításainkban és a diagrammokban az i_{\min} értékét 40-80-ig terjedő intervallumban fogjuk figyelembe venni.

Egy tanítási órán ható szóingerek száma $/I_o/$

Az egy oktatási órán ható szóingerek számát $/I_o/$ felmérések alapján állapítottuk meg.

Az 1960-61-es tanévben orosz órákat vettünk fel magnetofon-

szalagra. Az órán ható szóingerek számának megállapítása szempontjából négy olyan szalagot vizsgáltunk meg, melyek mindegyikén vegyes típusú általános iskolai orosz órát rögzítettünk. Az így kapott adatokat gimnáziumokban és felnőtt nyelvtanfolyamokon végzett kézi számlálás adataival egészítjük ki. Az adatokat ^{a 3. számú} egy táblázatban /3. számú tábla/ összesítettük.²

A táblázat szerint egy 45 perces oktatási órán átlagosan 1 700 szó hangzik el és ebből átlagosan 700 szó idegen nyelvű, esetünkben orosz.

Az oktatási órákon elhangzó szavak száma gyakorlatilag az órán ható összes szóingerek számának vehető, mert azoknak a szavaknak a száma, amelyek nem hangzanak el /belső olvasás és írás, pl. a szavak tábláról történő másolásakor/ az 1 700 elhangzó szóhoz viszonyítva kicsiny. Az más kérdés, hogy milyen minőségű szóingerek érik a tanulót, hogy a 700 idegen nyelvi szóinger legnagyobb része auditív és csak elenyésző hányada hat a tanulóra artikulációs-motorikus + auditív szóinger formájában. Mi ezt itt most figyelmen kívül hagyjuk, mert csak a mennyiségi lehetőségeket kívánjuk számbavenni.

Tekintettel arra, hogy az anyanyelv túlzott arányú érvényesülése, e probléma tudatosulása esetén, jobb megoldásokkal, eljárásokkal csökkenthető, számításainkban az i_0 értékét 600-1000-nek vesszük.

~~Ily módon a harmadik tényező számszerű adata is birtokunkban van.~~

Az egy oktatási órán elhangzó szavak mennyisége

az iskolatípus, osztály megnevezése	oroszul	magyarul	összesen
ált. isk. V. oszt.	688	884	1 572
ált. isk. VI. oszt.	650	1 444	2 094
ált. isk. VII. oszt.	721	803	1 524
ált. isk. VIII. oszt.	923	944	1 867
gimnázium orosz tagozat I. oszt.	704	998	1 702
gimn. II. oszt.	973	831	1 804
gimn. III. oszt.	1 238	923	2 161
gimn. IV. oszt.	566	1 036	1 602
felnőtt kezdő	483	1 517	2 000
felnőtt társalgó	732	896	1 628
átlag	745	1 020	1 765

A szógyakorisági törvény figyelembevételéből
fakadó szorzószám /k/

Ha csak a fenti három tényezőt vennénk figyelembe, az alábbi formulákat állíthatnánk fel:

$$I = S \cdot i_{\min}; \quad t = \frac{S \cdot i_{\min}}{I_0}; \quad s = \frac{I_0}{i_{\min}}$$

Lássunk egy példát, amelyben $S = 1\,500$, $i_{\min} = 50$:

$$I = 1\,500 \cdot 50 = 75\,000$$

Ez azt jelenti, hogy 1 500 szó elsajátításához összesen 75 ezer szóinger lenne szükséges. Ebben az esetben minden szó 50 - sem több, sem kevesebb - inger formájában hatna. Ez azonban gyakorlatilag lehetetlen.

Ismeretes ugyanis, hogy a nyelvi tevékenység folyamatában egyes szavak gyakrabban, mások ritkábban ismétlődnek. Olyan nyelvi tevékenység nem lehetséges, amelyben minden jel azonos számban fordul elő, mert a jelek tartalmuknál, funkciójuknál fogva különböznek egymástól.

Ha ez így van, e jelenséget nem lehet figyelmen kívül hagyni?

E jelenség számszerű kifejezése a szógyakorisági statisztikák segítségével érhető el, hiszen azokban számszerűen tükröződik a nyelvi tevékenységnek az a sajátos jelensége, hogy abban egyes szavak gyakrabban, mások ritkábban ismétlődnek.

A szógyakorisági statisztikák célja, hogy megállapítsák az adott nyelv leggyakrabban előforduló szavait, és azokat gyakorisági sorrendbe állítsák. A legtöbb ilyen munka - az áttekinthetőség érdekében - nemcsak sorrendbe rakja a szavakat gyakoriságuk szerint,

hanem csoportokba, jegyzékekbe is osztja.

Az egy-egy jegyzékben szereplő különféle szavak többi jegyzékekhez viszonyított mennyisége, az egy-egy jegyzékre jutó összes ismétlődések száma és az egy-egy jegyzék minden egyes szava ismétlődésének gyakorisága között meghatározott viszony, kapcsolat áll fenn. *(lásd az 1. és a 2. számú táblázatot).*

E viszonyban a nyelvi tevékenység egy törvényszerűség² jut kifejezésre, amit ~~szógyakorisági törvényszerűségnek, illetve szógyakorisági törvénynek~~ nevezünk. E törvény figyelembevételével számszerűen kifejezhetjük a negyedik tényezőt is.

~~Mielőtt a szógyakorisági törvényszerűséget ismertetnénk, szükséges bemutatni az előforduló jeleket. Az \mathcal{I} , az \mathcal{S} és az i már ismeretes.~~ Egy tetszőleges terjedelmi auditív vagy írott szövegben előforduló különféle szavak összességét \mathcal{S} -nek, az \mathcal{S} összes variációt, ismétlődéseit az adott terjedelmi szövegben, vagyis a szöveg összes szavát \mathcal{I} -nek nevezzük, mivel ezek lényegüket tekintve azonosak a korábban \mathcal{S} -nek, illetve \mathcal{I} -nek nevezett jelenségekkel.

α -val jelöljük az egyes jegyzékekbe tartozó szavaknak az összes előforduló szóhoz $/\mathcal{S}/$ való viszonyát.

β α -val jelöljük az egyes jegyzékekbe tartozó szavak ^{által} ~~előforduló szöveg viszonyát az \mathcal{I} -hez.~~ kiváltott szóíngerszámnak az összes szóíngerhez $/\mathcal{I}/$ való viszonyát.

γ -vel jelöljük az egyes jegyzékekben szereplő szavak ismétlődésének gyakoriságát.

η -val jelöljük a jegyzékek egy-egy szavának átlagos ismétlődését a 6., a legritkábban előforduló szavakat tartalmazó jegyzék egy-egy szavának ismétlődéséhez viszonyítva.

n index a jegyzékszámra utal, tehát tényleges értéke 1, 2, ... 6 lehet. ~~Azzal, hogy számításunkban nem a konkrét jegyzékszámokat használjuk, hanem az általános, bármelyik jegyzékre vonatko-~~

zó n indexet, a módszer egyszerűbb leírását és minden egyes jegyzékre való érvényességét kívántuk hangsúlyozni.

A szógyakorisági törvényszerűség ismertetéséhez Josselson szógyakorisági statisztikájából indulunk ki.³

Josselson egymillió szóból álló szöveget dolgozott fel $/I = 10^6$ /. A leggyakrabban előforduló 5 230 szó $/S = 5\,230/$ gyakoriságuk sorrendjében 6 jegyzékbe sorolta ¹ /4. számú táblázat ábra/.

1.	jegyzék	204	szava	a	10^6	szó	50 %	- a
2.	"	490	"	"	"	13,7	"	"
3.	"	503	"	"	"	6,0	"	"
4.	"	496	"	"	"	3,8	"	"
5.	"	504	"	"	"	2,8	"	"
6.	"	3 033	"	"	"	9,0	"	"

4. számú ábra

Mint látjuk, a 10^6 szó 85,3 %-a 5 230 szóból variálódik. A 14,7 % egy-egy szava nyilván olyan ritkán fordul elő, hogy jegyzékbe sorolásuk már nem ésszerű. ^{Ezért} ~~Ezért ezt~~ mi sem vesszük figyelembe. Az 5 230 szót úgy tekintjük, mintha ha a 10^6 szó 100 %-a abból variálna. Ez azért nem jár számottevő következménnyel számításaink helyességére nézve, mert az oktatás folyamatában is szerepelnek - és kell, hogy szerepeljenek - egészen ritkán, esetleg egyetlen egyszer előforduló szavak, ^{Ezen szavak} amelyek teljesítményképes elsajátítása nem képezik az oktatás feladatát, ^{és} ~~és~~ számításaink során ezeket ^{is} ~~is~~ figyelmen kívül hagyjuk, csak a teljesítményképesen elsajátítandó szavakkal számolunk. A fentieket figyelembe véve a ¹ /4. számú táblázat ábra alapján az alábbiakat állapíthatjuk meg egy táblázatba foglalva /5. számú ábra/. ^{(megállapításainkat a 2. számú táblázatban foglaltuk össze).}

jegyzék-szám	$\frac{100 \cdot \alpha}{n}$ A jegyzékek szavainak % aránya az összes /5 230/ szóhoz.		$\frac{100 \cdot \beta}{n}$ A jegyzékek szavainak összes előfordulása a 10^6 szó 58,3 %-nak százalékarányában.		$\frac{\gamma}{n}$ Egy-egy jegyzék egy szavának ismétlődése a 6. jegyzék szavaihoz viszonyítva.
	pontosan	közelítve	pontosan	közelítve	
1.	3,9	4	58,5	60	84
2.	9,4	10	16,1	16	9
3.	9,6	10	7,0	7	4
4.	9,5	10	4,5	4	2,2
5.	9,6	10	3,3	3	1,7
6.	58,0	56	10,6	10	1

2. táblázat
5. számú ábra

Ha a szavakat előfordulásuk gyakorisága szerint jegyzékekbe rendezzük, akkor azt tapasztaljuk, hogy a leggyakrabban előforduló szavakat tartalmazó jegyzéktől kiindulva egyre nő az egyes jegyzékekbe tartozó szavak száma, és csökken az ^{y-nek} összes szóingereknek a megfelelő jegyzékre jutó hányada, ^h más szóval: csökken a jegyzék szavainak átlagos előfordulása a szövegben, (ami természetes következménye annak, hogy gyakoriság szerint rendeztük jegyzékekbe a szavakat).

A szógyakorisági törvény abban jut kifejezésre, hogy egyrészt bármilyen mennyiségű /S/ szóból ^(v) variálódik a szöveg, ^v százalékos megoszlása a jegyzékek között állandó $\alpha_n \cdot 100$, másrészt bármekkora terjedelmű ^S a szöveg, az egyes jegyzékekhez ^S I-nek mindig azonos százaléka $\beta_n \cdot 100$ tartozik.

Megjegyzendő, hogy a törvény ^v S és ^S I elegendő nagy értéke felett érvényes.

Még kézzelfoghatóbban a szógyakorisági törvényszerűség úgy jelentkezik, hogy az egyes jegyzékekbe tartozó szavak átlagos ismétlődésének hányadosa állandó.

\$V\$szóból álló \$I\$ terjedelmű szöveg esetén az \$n\$-ik jegyzék szavai a szövegben átlagosan

$$\frac{1}{n} S_n = \frac{\beta_n I}{\alpha_n V}$$

mértékben fordulnak elő.

Viszonyítsuk az egyes jegyzékek szavainak átlagos ismétlődését a legutolsó /6./, a legkisebb gyakorisággal bíró jegyzék átlagos /16/ ismétlődéséhez. Ekkor azt kapjuk, hogy a 6. jegyzék /amely a legkevésbé gyakran előforduló szavakat tartalmazza/ szavainak egyszeri előfordulásához az \$n = 1, 2, \dots, 5\$ jegyzék szavainak hányszori /\$r_n\$ / előfordulása tartozik.

$$r_n = \frac{1/n}{1/6} = \frac{\alpha_6}{\alpha_n} \cdot \frac{\beta_n}{\beta_6}$$

\$r_n\$ értékét az 5. számú táblázat mutatja, szemléletesen megvilágítva, hogy a szógyakoriság törvénye következtében a 6. jegyzékbe tartozó szavak minden egyes előfordulásához, például az 1. jegyzék szavainak 84-szeri átlagos ismétlődése tartozik.

(Bár a Josselson féle jegyzékbesorolást ésszerűnek, további fejtegetéseink, számításaink során könnyen kezelhetőnek tartjuk, és ezért e szerint fogunk dolgozni, meg kell jegyeznünk, hogy a szógyakorisági törvényszerűség természetesen az \$S\$ tetszőleges jegyzékbesorolása esetén is érvényesül. Ebben az esetben a megállapított jegyzékektől függően alakulnak a \$\beta_n\$, illetve a \$r_n\$ értékei.)

Továbbá: a szógyakorisági törvény nemcsak \$I = 10^6\$ mennyiségű szövegben, hanem kisebb mennyiségek esetén, nemcsak az

oroszl nyelvben, hanem más modern nyelvben is érvényesül.

Markov 480 000 szóból álló szövegen ellenőrizte Josselson statisztikáját. Az ellenőrzés alapján megállapítást nyert, hogy Josselson statisztikája egészen pontos. A szógyakorisági törvényre vonatkozóan az összehasonlítás adatai alapján azt a következtetést vonhatjuk le, hogy 480 000 szóból álló szövegben is érvényesül a Josselson statisztikája segítségével megállapított törvény.

Mi 10-20 ezer szavas szövegeken ellenőriztük a szógyakorisági törvény⁴ szerűségét.

Bemutatunk példának egy 15 000 szavas német szöveget, amely kereken 1 500 szóból variálódik. Választásunk azért esett erre az 1936-ban megjelent német nyelvi tankönyvre, mert a szerző a szójegyzék minden szava után megjelölte annak előfordulási számát is, ami könnyen ellenőrizhetővé teszi adatainkat. Az alábbi táblázatban ²6. számú ábra³ szemléletesen láthatjuk a szógyakorisági törvényszerűség érvényesülését a nyelvkönyv 15 000 szavas szövegében.

Jegyzék-szám	A tankönyv 1 500 szavának jegyzékbe sorolása az 5. számú ábra alapján ² táblázat	Az egyes jegyzékek szavainak összes ismétlődése a tankönyvben	Az ismétlődések elméleti értéke az 5. számú ábra szerint ³ táblázat
1.	60	8 950	9 000
2.	150	2 150	2 400
3.	150	1 100	1 050
4.	150	950	600
5.	150	550	450
6.	840	1 300	1 500
Összesen	1 500	15 000	15 000

Ez az egészen jó egyezés arról tanúskodik, hogy a szógyakorisági törvény kisebb szövegekben, a tankönyvekben is érvényesül. /Annak ellenére, hogy a tankönyvek szövege sokféle témát ölel fel:/

Az ismertetett szógyakorisági törvény segítségével meghatározhatjuk az összes szóingerek I számát az i_{\min} és az S függvényében. ~~(egy szó elsajátításához szükséges szóingerek I_{\min} és az elsajátítandó szavak S számának függvényében.)~~

Az n -ik jegyzékbe tartozó minden egyes szóra $\gamma_n \cdot i_{\min}$ ismétlődés jut, az e csoportba tartozó szavak száma $\propto n^V$, így az n -ik jegyzék szavaira összesen

$$SI_n = \alpha_n \cdot S^V \cdot \gamma_n \cdot i_{\min} = \frac{\alpha_6}{\beta_6} \cdot S^V \cdot i_{\min} \cdot \beta_n$$

ismétlődés ~~/szóinger/~~ jut. Az S szó elsajátítása közben V variációból álló S ható I szóinger az egyes jegyzékekhez tartozó ~~(szóingerek összege)~~ ^{szavak előfordulásának}

$$SI = \sum_{n=1}^6 I_n = \frac{\alpha_6}{\beta_6} \cdot S^V \cdot i_{\min} \sum_{n=1}^6 \beta_n = \frac{\alpha_6}{\beta_6} \cdot S^V \cdot i_{\min}$$

Bevezetve az $k = \frac{\alpha_6}{\beta_6} = 5,6$ jelölést az ~~összes szóingerek~~ ^{SI értéke}

száma az alábbi képlettel egyszerűen számítható:

$$I = k \cdot S \cdot i_{\min}$$

$$S = R \cdot V \cdot S_{\min}$$

II. Az idegen nyelvi készségek és jártasságok kialakítására fordítandó idő kiszámítása

Eddigi fejtegetéseink alapján az idegen nyelvi készségek és jártasságok kialakításához szükséges oktatási órák $/t/$ számának megállapításához mind a négy tényező számszerű adata birtokunkban van: $V = 1\ 500 - 2\ 000$, $i_{\min} = 40-80$, $R_o = 600-1\ 000$,

R
 $k = 5,6$.

Ezen kívül birtokunkban van az I kiszámításához szükséges formula. E képlet segítségével az $S = 1\ 500 - 2\ 000$, $i_{\min} = 40-80$ viszonylatában az I értékét egy diagrammában tettük leolvashatóvá /7. számú ábra/.

Az I ismeretében az egy oktatási órán ható szóingerek $/I_0 = 600 - 1\ 000/$ számának figyelembevételével az alábbi képletel kiszámíthatjuk az S szó teljesítményképes elsajátításához, vagyis az idegen nyelvi készségek és jártasságok kialakításához a szógyakorisági törvény figyelembevételével szükséges időmennyiséget, oktatási órák $/t/$ számát

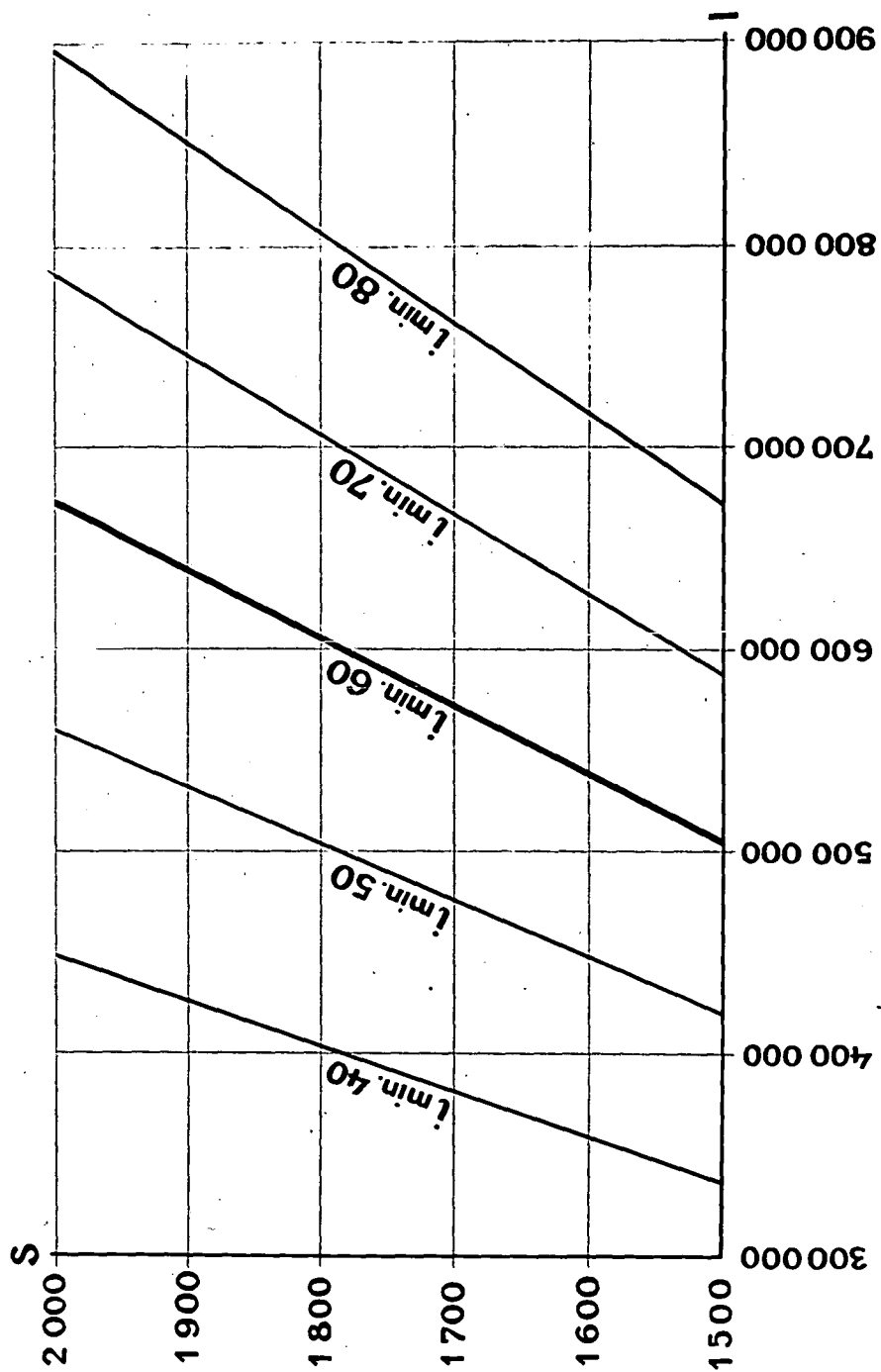
$$t = \frac{I}{I_0}$$

E formula alapján, ha az $I = 300\ 000 - 900\ 000$, az $I_0 = 600 - 1\ 000$ tartományban változik, akkor a t értékét a 8. számú ábrából olvashatjuk le.

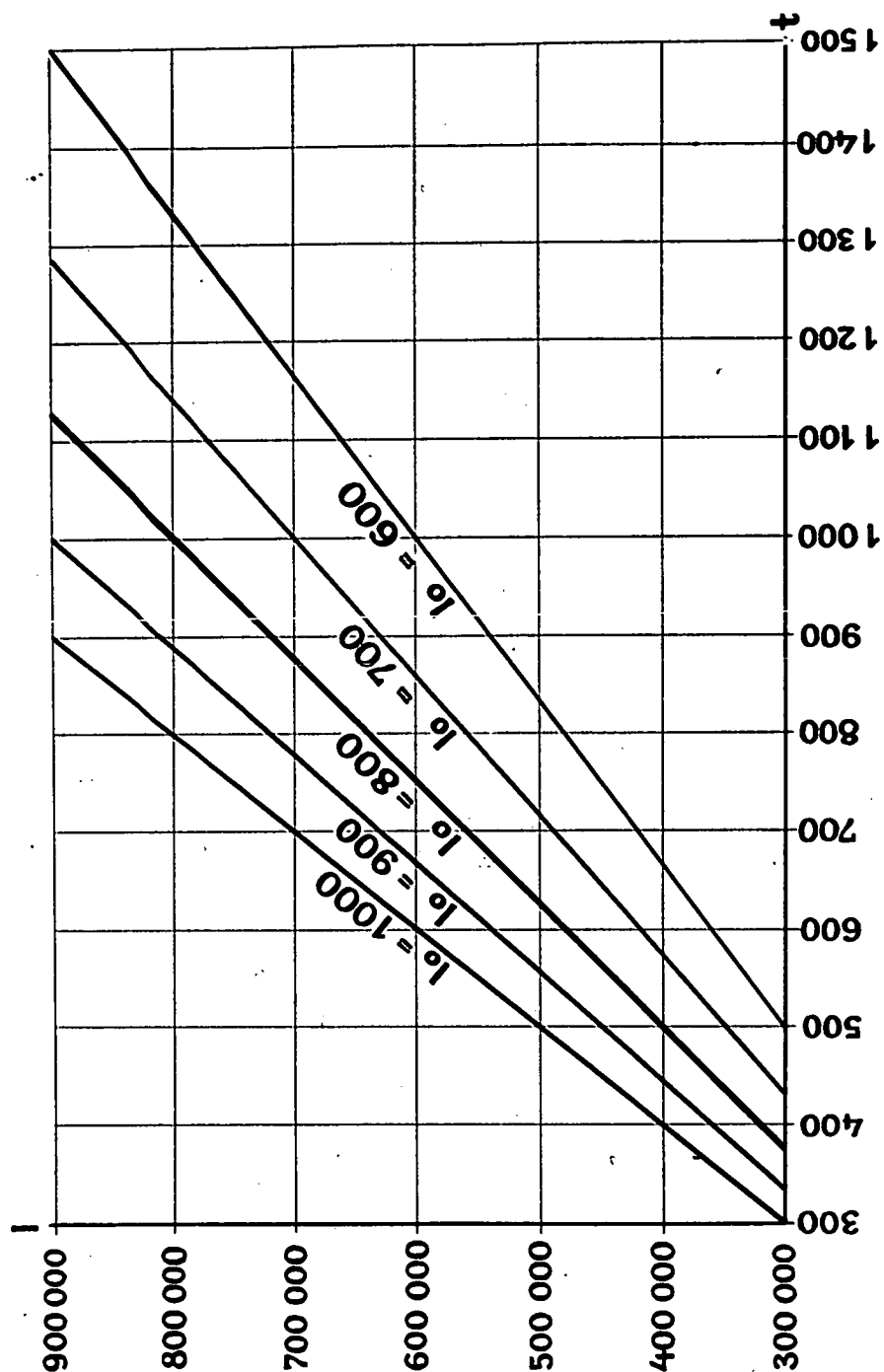
Végül az egy oktatási órán átlagosan elsajátítható szavak számát $/s/$ a következő módon kaphatjuk meg:

$$s = \frac{S}{t} = \frac{I_c}{k \cdot i_{\min}}$$

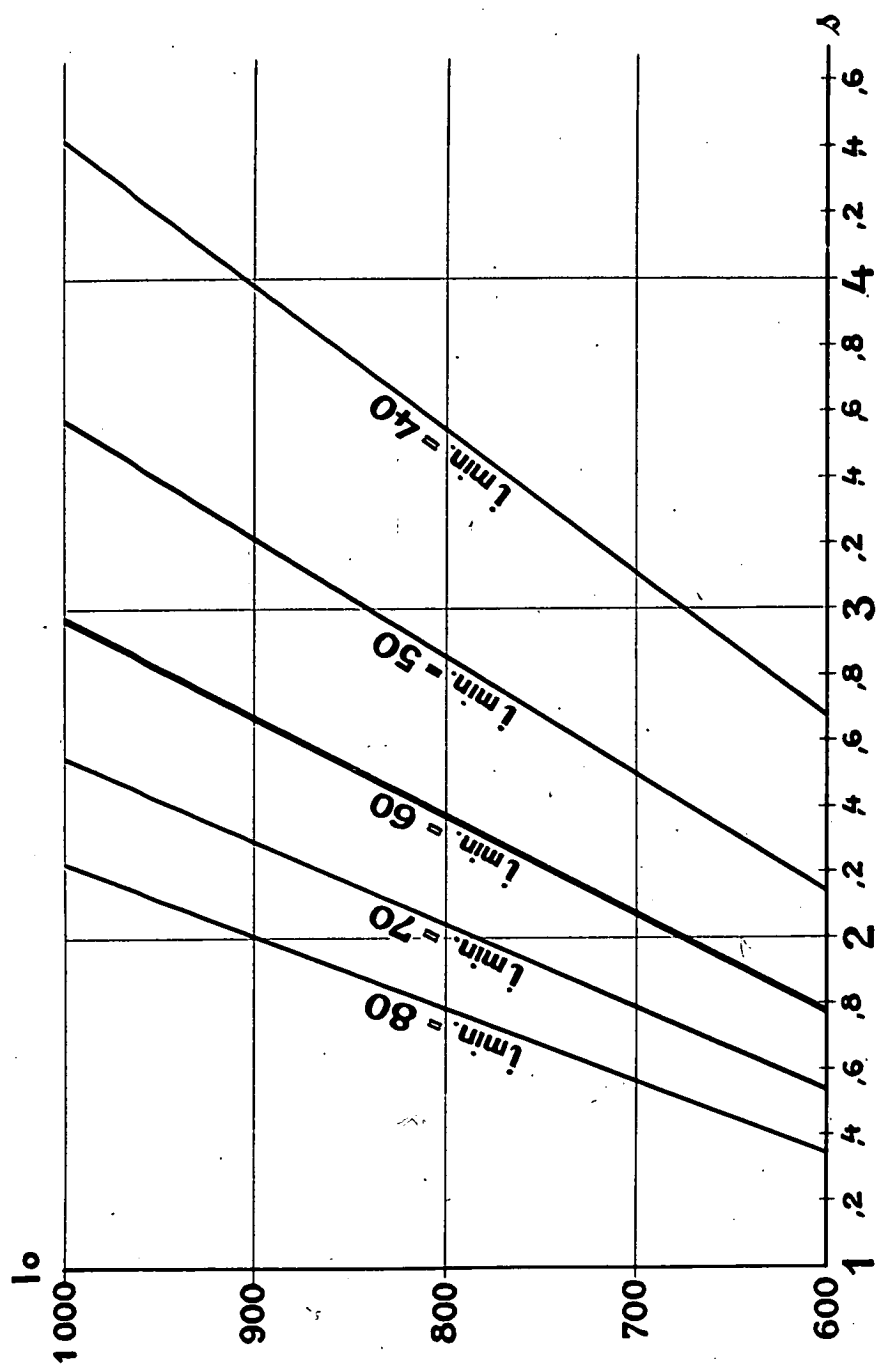
E képlet segítségével $I_0 = 600 - 1\ 000$ és $i_{\min} = 40 - 80$ intervallumban az s értékét is leolvashatóvá tettük /9. számú ábra/.



7. számú ábra



8. számú ábra



9. számú ábra

III. Az idegen nyelvi készségek és jártasságok kialakításához szükséges oktatási órák időbeli eloszlása

Az idegen nyelvi készségek és jártasságok kialakításának nemcsak a feltétlenül szükséges idő az alapfeltétele, hanem ezen időmennyiség helyes időbeli eloszlása is.

Vegyünk a 8. számú ábrából egy konkrét számot, mondjuk, 600 oktatási órát.

Ennek időbeli elosztása nagyon sokféle lehet. Elvileg eloszthatjuk például husz oktatási hétre, ebben az esetben öt hónap keresztül csak nyelvet /napl 5 órában/ tanulnának a növendékek, de lehet esetleg heti egy órában is oktatni az adott idegen nyelvet. Ebben az esetben az oktatás mintegy 18 évig tartana.

A nyelvoktatás történetében a heti 1 - 6 órával találkozhatunk. Ezen belül a heti 1 és 6 óra egészen ritka jelenség. A heti 4 - 5 óra is általában csak az oktatás egy-két évére korlátozódik.

A világon mindenütt a legáltalánosabban elterjedt a heti három óra.

Évi harminc oktatási hetet, tehát évi 90 oktatási órát véve alapul, a 8. számú ábrából leolvasható középértékek, vagyis az idegen nyelvi készségek és jártasságok kialakításához feltétlenül szükséges oktatási órák /500 - 900/ alapján az alábbi táblázatot kapjuk:

Szükséges órák száma	500	600	700	800	900
heti 3 óra esetén a szükséges évek száma	5,5	6,6	7,7	9	10

10. számú ábra

Felmerül a kérdés: van-e valami elvi alapja a világszer-
te közkedvelt heti 3 órás elosztásnak, az oktatási idő bemuta-
tott mértékű időbeli széthúzásának /nem is beszélve a heti 2
órás oktatásról/?

Nemhogy elvi alapja nincs, de még csak kísérletet sem
találtunk a heti három órás elosztás szükségességének igazolásá-
ra? Mindenki megszokottnak és természetesnek veszi?

Pedig a heti három órás elosztás egyáltalán nem természe-
tes, a legalapvetőbb fiziológiai, pszichológiai törvényszerűsé-
gekkel áll ellentmondásban.

Ismeretes, hogy a feltételes reflexek, az asszociációk,
ha bizonyos idő után az adott működéshez szükséges ingerhatások
útján azokat nem erősítjük meg, akkor ^{kialakulnak} lebomlanak?

Az emlékezéssel és felejtéssel kapcsolatos lélektani vizs-
gálatok a ^{felejtés} lebomlás idejét is törekednek megállapítani?

Ha a fiziológiai és lélektan által feltárt emlékezés-és
felejtéslélektani törvényszerűséget figyelembe vesszük, akkor
különösebb vizsgálódás nélkül, első tekintetre is látható a
súlyos tévedés?

A nyelv működéséhez az asszociációk, a kialakult készségek
hatalmas mennyisége szükséges? Minden már létrejött asszociációt,

kialakult készséget fenn kell tartani újabb és újabb megerősítéssel. A feltétlenül szükséges idő 6 - 8 évre történő széthúzása azt jelenti, hogy a már kialakult kapcsolatok, készségek nem tarthatók fenn, mert mire megerősítésükre sor kerülne csaknem nyomtalanul eltűnnek, lebomlanak.

A heti 3 órás nyelvoktatás nem egyéb Kőmíves Kelemen munkájánál: amit felraktak estélig, leomlott reggelig.

Ilyen munka mellett ne csodálkozzunk, ha érettségi előtt álló tanulóink 800 oktatási óra után /rengeteg idő! nem is beszélve az otthoni munkáról/ az orosz nyelv épülete helyett csak romokat, törmelékeket tudnak felmutatni.

Az idegen nyelvi készségek és jártasságok kialakításához feltétlenül szükséges oktatási órák optimális időbeli elosztásának megállapítása a nyelvlélektan és metodika legsürgetőbb feladatai közé tartozik.

AZ IDEGEN NYELVI KÉSZSÉGEK KIALAKÍTÁSÁNAK ELVEI

1. A készségek a tevékenység automatizált komponensei /cselekvései/, és mint ilyenek a tevékenységen kívül nem létezhetnek, csak a tevékenységben funkcionálhatnak. Ebből nyilvánvalóan következik, hogy a készségek csak a tevékenység folyamatában alakulhatnak ki.

Az idegen nyelvi készségek az idegen nyelvi tevékenység automatizált komponensei /cselekvései/, és mint ilyenek csak az idegen nyelvi tevékenység folyamatában alakulhatnak ki.

Semmiféle ^{tanári} tanári magyarázat, a tanulók különféle tevékenysége az oktatási órán vagy otthon: grammatikai szabályok, szavak tanulása, szavak ragoztatása /paradigmatanulás/, idegen nyelvi

mondatok desifrározása /rossz értelemben vett olvasmányfeldolgozás/, idegen nyelvi mondatok szerkesztése a grammatikai szabályok alapján stb. nem vezet el az idegen nyelvi készségek kialakulásához, mert azok nem idegen nyelvi tevékenységi formák, nem pótolják az idegen nyelvi tevékenységet és bennük az automatizált idegen nyelvi cselekvések nem funkcionálhatnak.

Az idegen nyelvek oktatási óráin a sokféle tevékenység mellett alig végez a tanuló idegen nyelvi tevékenységet.

Az idegen nyelvi készségek kialakítása érdekében a tanulóval idegen nyelvi tevékenységet kell végeztetni.

2? A készségeket kialakító tanulói idegen nyelvi tevékenység sajtós nyelvi tevékenység?

Az idegen nyelvi tevékenység igen nagyszámú automatizált komponenssel funkcionál. Hogy az idegen nyelvi tevékenységben mely automatizált cselekvések működnek, az a gondolatoktól, a lexikai jelek formájától stb. függ. Az oktatás szempontjából véletlenszerű, hogy a nyelvi tevékenységben mely automatizált komponensek működnek?

A készségek kialakítására irányuló tanulói idegen nyelvi tevékenység nem hagyatkozhat a véletlenre? A tanárnak tudatosan meg kell terveznie és szerveznie ezt a tevékenységet, hogy abban éppen azok a komponensek /cselekvések/ működjenek, melyeknek készséggé alakítása napirenden van? Az eredetiség elvének betartása mellett a kialakítandó készségek köré kell csoportosítani a nyelvi tevékenységet, a nyelvi tevékenységben koncentrálni kell a készséggé fejlesztendő cselekvéseket?

Az iskolai nyelvoktatásnak éppen az az egyik legnagyobb előnye a gyermeki nyelvtanulással szemben, hogy a tanár a tanulás fiziológiai, pszichikai törvényszerűségeinek ismeretében úgy szervezheti meg a nyelvtanulást, hogy nem bizza magát a spontaneitásra, hanem

tudatosan, tervszerűen hoz létre idegkapcsolatokat, előre megfontoltan képes azt pontosan a szükséges mértékig megszilárdítani, éppen a szükséges időpontban megerősíteni, lebomlását ^{kialakítását} megakadályozni.

Az idegen nyelvi készségek tehát a tanuló által végzett sajátos idegen nyelvi tevékenység folyamatában alakulnak ki.

3. A tevékenység különféle komponenseinek működése azért automatizálódhat, mert a cselekvés a tevékenységben mindig ugyanúgy folyik le, egy korábban már elvégzett cselekvés megismétlése. Az ilyen cselekvések meghatározott, elégséges számú ismétlődés esetén automatizálódnak, készséggé alakulnak. A tudatos cselekvésből lényegileg, minőségileg különböző, automatizált cselekvés lesz. E minőségi változás a tudatos cselekvés elégséges mennyiségű megismétlésének felhalmozódása eredményeként jön létre.

Az idegen nyelvi készségek kialakulása érdekében úgy kell a tanárnak megszerveznie a tanuló idegen nyelvi tevékenységét, hogy abban a készséggé alakítandó cselekvés ismétlődése elégséges legyen a minőségi változás bekövetkeztéhez.

4. A készségek, tanult cselekvések, feltételes idegkapcsolatok, és mint ilyenek bizonyos idő elteltével lebomlanak, ha a szükséges időpontban újból és újból nem nyernek megerősítést a cselekvés ismételt végrehajtása által.

Ha az idegen nyelvi készségek kialakítását el akarjuk érni, a tanulók idegen nyelvi tevékenységét úgy kell megszervezni, hogy a már kialakult egyes nyelvi készségek lebomlásuk előtt ismét előforduljanak, szerepeljenek a tanulók idegen nyelvi tevékenységében.

5. A készségek általában nem egymagukban, elszigetelten funkcionálnak a tevékenységben, hanem meghatározott rendszerben,

különbféle tudatos és automatizált cselekvésekkel kapcsolatba lépve: Egy-egy készség csak akkor mondható kialakultnak, ha az állandóan változó tartalmú és formájú tevékenység bármely szituációjában kifogástalanul működik.

Egy adott idegen nyelvi készség kialakítása ^{ar}koncentrált idegen nyelvi tevékenységben kötött szituációval operálva könnyítjük és gyorsítjuk meg a készség kialakulását. A készség kialakulását azonban ezzel csak megalapoztuk, ha az idegen nyelvi készségrendszer teljesértékű, működőképes tagjává kívánjuk tenni az egyes készségeket, az ~~annak~~ idegen nyelvi tevékenységet úgy kell megszervezni, hogy a nyelvi tevékenység sajátossága, szituatív körülhatároltsága az adott készségre nézve fokozatosan feloldódjék.

6. A második fejezetben különbséget tettünk alapkészség, összetett készség és komplex készség között, és ismertettük a nyelvi tevékenységben működő alap-, összetett és komplex készségeket. A közöttük fennálló különbség didaktikai szempontból olyan lényegbevágó, hogy kialakításának ^{uk}munkájában nem lehet azt mellőzni.

A tanulók idegen nyelvi tevékenységének megszervezésekor az is figyelembeveendő, hogy alap- összetett vagy komplex készség kialakítására irányul-e.

I. Az alapkészségek kialakításának sajátosságai

Az alapkészségek kialakításának három jellegzetességét emeljük ki: az alapkészségek gyakoriságát, egyetlen megszakítás nélküli folyamatban történő kialakításnak szükségességét és az alapkészség környezetét. Az első két probléma - bár éppen olyan

jelentős, mint az utolsóként említett - annyira kézenfekvő, hogy bemutatása néhány mondatban megoldható. Az alapkészség környezetével kapcsolatos kérdések viszont részletesebb leírást igényelnek.

Lássuk tehát az alapkészség gyakoriságát. Az idegen nyelvek oktatáselméletének alapfogalmai című fejezetben megállapítottuk, hogy a komplex készségek meghatározott számú alapkészségből tevődnek össze. Ezen alapkészségek azonban használatuk gyakoriságát tekintve nagyban különböznek egymástól. A magyar nyelvi tevékenységben például az "e" mint alapkészség nagyon gyakran funkcionál, a "dzs" viszont egészen ritkán. A gyakorisági különbség természetesen a beszédkészség alapkészségeire is vonatkozik.

A fenti tényekből nyilvánvalóan adódik a didaktikai követelmény: az alapkészségek kialakítását a leggyakrabban használatos alapkészségekkel kell kezdeni.

Az alapkészségek egyszerű cselekvések. Végrehajtásuk elsajátítása, automatizálása viszonylag nem nagy számú ismétlődést igényel, rövid idő alatt megoldható. Ez teszi gyakorlatilag lehetővé az alapkészség egyetlen folyamatban, egyetlen oktatási órán történő elsődleges kialakítását. /Azért beszélünk elsődleges kialakításról, mert az alapkészségek, amíg a komplex készség egész rendszere ki nem alakul, egymagukban könnyen lebomlanak, amiért is újból és újból meg kell erősíteni őket./

Ugyanakkor szükséges is az alapkészség egyetlen folyamatban, egyetlen megszakítás nélküli folyamatban történő kialakítása, mert az adott cselekvés automatizáló végrehajtásához szükséges feltételes kapcsolatok létrehozása azonnali megerősítésük nélkül csaknem hiábavaló munka.

Ebben az esetben csak a cselekvés megismeréséig jutnak el a tanulók. Ha a tanulók által megismert cselekvést egy későbbi

időpontban kívánjuk automatizálni, a cselekvés megismerését újra el kell végezni. Ez a készség jellegéből fakad: eleinte a cselekvés mindig tudatos, csak később, a sokszori ismétlés következtében válik automatizálttá. Ahhoz, hogy a tanulók a tudatos cselekvést elvégezhessek fel kell idézni emlékezetükben annak lefolyását, újra meg kell azt ismerni. Amíg egy cselekvés végrehajtásában a szubjektum nem jutott el a tudatostól az automatizálttig, mindaddig a cselekvés tudatos végrehajtásával kell kezdeni a készséggé fejlesztés munkáját. A már automatizált alapkészség esérében viszont csak a lebomlást kell megakadályozni a cselekvés szükséges időpontban történő ismételt végrehajtásával.

Az alapkészség kialakításának folyamata a környezetében működő más készségek által determinált, mivel az alapkészségek működése gyakorlatilag csak különböző környezetükben lehetséges. Ezért - ha e folyamatot tudatosan akarjuk irányítani - ismernünk kell a kialakítandó alapkészség környezetét, hogy azt az oktatás munkájában figyelembe vehessük, megszervezhessük.

Az alapkészség közvetlen és közvetett környezete

A második fejezetben megállapítottuk, hogy az idegen nyelvi tevékenységben az artikulációs készség, íráskészség, helyesírási készség, olvasási készség és beszéd-készség funkcionál. Ezek a készségek komplex készségek és meghatározott számú alapkészségből, valamint nagyszámú összetett készségből tevődnek össze.

Ebből természetszerűen adódik, hogy a komplex készségek alapkészségei sokféle kapcsolatba kerülhetnek egymással. Ez látványosan szinte kibogozhatatlanul bonyolulttá teszi a sokféle és

nagyszámu nyelvi készségek közötti összefüggéseket. Azért csak látszólagos e bonyolultság, mert az alapkészségek működése mindig egyetlen konkrét szituációban folyik le, és ebben a konkrét esetben már könnyen megfogható, kiindulási alapnak könnyen használható.

Vegyük két példát: A jeri /h/ az orosz nyelv egyik hangja, illetve betűje /ezek mint ilyenek ismeretek/, kiejtése /és auditív felismerése/, leírása, elolvasása az artikulációs, írás-, olvasási készség egyik alapkészsége. A po — im — am /po sirokim ulicam/ jelkapcsolat az orosz nyelvi beszéd-készség egyik alapkészsége.

A jeri és a "po — im — am" alapkészségek konkrét környezetükből kiszakítva nem funkcionálnak, de nincsenek egyetlen szituációhoz hozzákötve, hanem sokféle környezetben szerepelhetnek mint a nyelvi tevékenység gyakran ismétlődő automatizált komponensei.

Az alapkészségek környezetében didaktikai szempontból két jelenséget látszik szükségesnek megkülönböztetni: a közvetlen és közvetett környezetet.

A bik szóban a jerinek mint alapkészségnek a "b" és "k" mint alapkészség a közvetlen környezettel.

Az obiknovennij szóban a jeri előtt és után működő alapkészség ugyanaz, mint a bik szóban, de más alapkészségek láncolatának részeként. Ugyanez vonatkozik a beszéd-készség alapkészségeire is:

Ljugyi guljali po sirokim ulicam szolnyechnogo kurorta.

— i — li no — im — am — ogo — a

Mint látjuk, a "po im am" alapkésztség közvetlen környezete az adott mondatban az "i li" és "oo a". Közvetett környezete pedig a fenti alapkésztségekkel kapcsolatba kerülhető bármely más alapkésztség:

Az alapkésztségek ~~is~~ közvetlen környezetének azokat a sokon alapkésztségeket nevezzük, amelyek az adott alapkésztség működését közvetlenül megelőzik, illetve követik.

Az alapkésztségek közvetett környezete a közvetlen környezetet képező alapkésztségekkel kapcsolatban álló, azokat bevezető, illetve követő alapkésztségek.

Az alapkésztségek tudatos kialakítása szempontjából a közvetlen környezet megkülönböztetése a közvetett környezettől döntő fontosságú.

A továbbiakban vizsgáljuk meg a disztinkció didaktikai hatásait.

Az alapkésztségek környezete - mint erre már utaltunk - változó lehet, de az alapkésztség mindig csak egy konkrét szituációban működik.

A jeri kiejtésének megtanulása, ezen cselekvés automatizálása lehet spontán vagy tudatos. A spontaneitás esetén teljesen véletlen, hogy milyen környezetben kerül a tanuló /a gyermek/ elé, milyen környezetben ismétlődik és előfordul-e valamennyi tipikus, gyakori környezetében.

Ha az alapkésztség kialakítását meg akarjuk könnyíteni, idejét le akarjuk rövidíteni, tudatosan meg kell tervezni, szervezni, és tudatosan kell irányítani az alapkésztség kialakulására irányuló tanulói cselekvést.

Az alapkészség kötött környezete

Az alapkészség kialakítását kötött környezetben kell megkezdeni.

Az alapkészség kötött környezete azt jelenti, hogy a cselekvés ismételt végrehajtásakor mind a közvetlen, mind a közvetett környezet ugyanaz. A jeri esetében például bármely szó, amiben előfordul, kötött környezetet képez, ha a kialakítás ugyanazon környezetben szereplő cselekvések többszöri működtetésével kezdődik.

Például a jeri kialakítását nem úgy kezdjük, hogy különböző szavakat /pionyeri, dinya stb./ mondatunk ki, hanem előbb ugyanazt a szót többször ismételjük. Ennek az elvnek az a fiziológiai alapja, hogy még az ilyen egyszerűnek látszó cselekvéshez is mint a jeri kiejtése /leírása stb./ sokféle feltételes kapcsolatot kell létrehozni, megerősíteni. A kapcsolatok a változó környezetben változóak, a változó kapcsolatok megerősítése pedig természetesen nehezebb, mint az azonosan ismétlődő kapcsolatoké.

A kötött környezetben működő alapkészségek funkcionálásához szükséges feltételes kapcsolat megerősítése az adott cselekvés néhányszori megismétlését jelenti. Megfigyeléseink és megítélésünk alapján szemszerint ez hozzávetőlegesen 4-10 ismétlést jelent. E szám pontos méréseken alapuló hozzávetőleges megállapítása a különféle nyelvi alapkészségek viszonylatában a metodika fontos feladatai közé tartozik.

Az alapkészség kötött környezetével szemben az alábbi követelmények felállítását tartjuk szükségesnek.

1: A környezetben nem fordulhatnak elő ismeretlen alapkészségek? Például a lágy "n" mint alapkészség nem szerepelhet a jeri környezetében /dinya/, ha az még ismeretlen, kialakulatlan.

2: A környezet minél egyszerűbb és probléma-mentesebb legyen? Például a nyelvdokumentáció ⁿityelmij szóban is szerepel a jeri mint alapkészség, de nem ésszerű e hosszú és nehezen ejthető környezetben tanulni a jerit mint alapkészséget?

Gyakran lehetséges a tanulandó alapkészség kialakítását csak közvetlen környezetében megkezdni /pl. bik/. Ilyen esetben ezt a megoldást kell választani?

3: Minden alapkészség közvetlen környezetéhez ugyanazon komplex készség más alapkészségei tartozhatnak, de nem képezi minden alapkészség valamennyi más alapkészség közvetlen környezetét, és az adott alapkészség közvetlen környezetében működő alapkészségek nem egyforma gyakran használatosak a nyelvi tevékenységben, más közvetett környezetben.

Ily módon van az alapkészségnek olyan közvetlen környezete, amely ritkán fordul elő a nyelvi tevékenységben, más közvetett környezetben például a "c-g" /cigan/, van olyan, amely gyakrabban, például "b-k" /bik, obiknovennij/ és ^vhan olyan is, amely az adott alapkészség gyakori, mondhatnánk, tipikus közvetlen környezetét képezi. A jeri esetében például a "n-j" vagy a "v-/sz/" stb. /esornij, viszadka, viityi stb./

Nyilvánvaló, hogy az adott alapkészség kialakítását nem a legritkábban előforduló, hanem a legtipikusabb közvetlen környezetében helyes megkezdni.

Az alapkészség változó környezete

Az alapkészség kötött környezetben történő néhányszori működtetése után, ha erre van lehetőség, helyes előbb csak a közvetett környezetet változtatni, vagyis azonos közvetlen, de változó közvetett környezetben működtetni a tanuló által a kialakítandó alapkészséget. A fokozatosságnak ez a közbülső lépcsője főleg a beszéd-készség alapkészségeinek kialakításakor tehet jó szolgálatot.

Amíg a fenti lépcsőfok leggyakrabban ki is maradhat az alapkészség tudatos kialakításának folyamatából, addig a leggyakrabban előforduló közvetlen környezetben sorra el kell végeztetni a tanulóval a készséggé alakítandó cselekvést, mert az a nélkül működésképtelen lesz.

Nem elegendő például az általános iskola V. osztályos tankönyvében beállított három szó /mi, vi, pionyeri/, nem is beszélve arról, hogy mindhárom nyíltszótagú, és a két személyes névmás kiejtése a magyar nyelvűek számára különös nehézséget okoz /még tanáraink többségének is problémát jelent önálló kiejtésük, hiszen a gyakorlatban egyedülállóan nem fordulnak elő, mert egy automatikus grammatikai jelkapcsolat egyik állandó tagjai/.⁶

E szavak segítségével nem lehet megismerni és kialakítani a jerit mint alapkészséget. Valami hasonlóra lenne szükség: csornij, junij, bjelij, muzika, vidra, bik, dinya, nionyeri stb.

II. Az összetett készségek kialakításának sajátosságai

A nyelvi tevékenységben az alapkészségek száma pontosan meghatározott, viszonylag nem nagy, és társadalmi jellegű. Az

adott nyelvet beszélők mindegyike pontosan ugyanazoknak az alapkészségeknek a működtetésével végzi a nyelvi tevékenységet.

Ezzel szemben az összetett készségek száma meghatározhatatlan, igen nagy és egy része individuális jellegű. Minden embernek megvan a maga "szójárása", megvannak a megszokott kifejezései, fordulatai, amelyek rendszerint összetett készség formájában működnek.

Mindebből az következik, hogy az összetett készségek kialakításában fokozott szerepe van gyakoriságuknak és ennek alapján az elsajátítandó összetett készségek számának szigorú körülhatárolását is el kell végezni?

Az összetett készségek a nyelvi tevékenységben általában önálló egységek, gyakran egész mondatok, és ennek következtében a környezet nem játszik olyan nagy szerepet, mint az alapkészségeknél.

Az összetett készségek általában ugyanazon rendben következő alapkészségek gyakori megismétlődése következtében alakulnak ki.

Ez az ismétlődés a nyelvi tevékenységben általában időben szétszortan, esetlegesen következik be. Pedig az időbeli eloszlásnak a készség kialakulásában, megerősítésében nagy szerepe van.

Az oktatás tudatossága azt követeli, hogy a spontaneitást a tervszerűséggel, szervezethez válasszuk fel. Esetünkben ez azt jelenti, hogy az ugyanabban a rendben használatos alapkészségeket, az egész cselekvéssort egy időpontra koncentrált többszöri megismétléssel tudatosan összekötjük, elsődlegesen kialakítjuk az összetett készséget, majd a lebomlás megakadályozása, illetve a megszilárdulás érdekében az automatizált cselekvéssor ismételt előfordulásának időközzeit előre megfontoltan betervezzük.

Az idegen nyelv elsajátítása érdekében kialakítandó különféle nyelvi alapkészségek és összetett készségek közötti alapvető didaktikai különbség abban van, hogy amíg az alapkészségek kialakítása /viszonylag kis számuk miatt/ meghatározott idő alatt elvégezhető, addig az összetett készségek gyarapítása mindvégig az oktatás feladata marad. Sőt, amíg a szubjektum a nyelvet használja /ez az anyanyelvre is vonatkozik/ szakadatlanul újabb és újabb összetett készségeket sajátíthat, sajátít el. Más szóval megfogalmazva: az alapkészségek kialakulása és a komplex készség működéséhez feltétlenül szükséges összetett készségek elsajátítása után a készségfejlesztés feladata az összetett készségek gyarapításában áll. Ez már a nyelvoktatás magasabb foka, amelynek problematikája témánkon kívül esik.

III. A komplex készségek kialakításának sajátosságai

Az alapfogalmak tisztázásával kapcsolatos fejtegetéseinkben megállapítottuk, hogy a komplex készség tulajdonképpen nem készség, hanem a készségek meghatározott rendszere. Ilyen értelemben a komplex készség kialakításáról nem is beszélhetünk. Mindig csak konkrét alap- vagy összetett készséget alakíthatunk ki.

Amikor tehát mégis a komplex készség kialakításáról lesz szó, akkor a "kialakításnak" más lesz a tartalma.

A komplex készség kialakulása valamennyi alapkészség és bizonyos számú összetett készség felhalmozását, a komplex készség alakuló rendszerébe történő bekapcsolását jelenti. Sem az alapkészségek, sem az összetett készségek önmagukban nem funkcionálhatnak a tevékenységben. Mindig egy meghatározott rendszer, a

komplex készség tagjaiként működnek?

Ebből az következik, hogy végső soron a komplex készség kialakítása a nyelvoktatás feladata. Csak az ad értelmet az alap- és összetett készségek kialakításának, ha azok végül is egy rendszerre válva, egy rendszert alkotva működnek a nyelvi tevékenységben.

A nyelvoktatást a fentiek értelmében úgy kell megszervezni, hogy az - többek között - a komplex készségek kialakulásának folyamata legyen az alap- és összetett készségek kialakítása, lebontásuk megakadályozása, fokozatos felhalmozása útján.

IV. Az artikulációs, írás- és olvasási készségek kialakításának sajátosságai

Az iskolai idegen nyelvi oktatásba bekapcsolódó tanulók anyanyelvükön kialakult, kifogástalanul funkcionáló artikulációs, írás- és olvasási készséggel rendelkeznek.

E három rendszer a tanulóban adott. Nemlétezőnek tekinteni, és mellettük párhuzamosan kialakítani az idegen nyelv artikulációs, írás- és olvasási készségek rendszerét nem lehet. Az anyanyelvnek ezeket a komplex készségeit akarva-akaratlanul kiindulási alapnak kell felhasználnunk az idegen nyelv oktatásában. És ez nagyban megkönnyíti az idegen nyelvi artikulációs, írás- és olvasási készség kialakítását, mert tulajdonképpen /és ebben van a sajátosság lényege/ a már működő anyanyelvi komplex készségeket egészítjük ki újabb és újabb alap- és összetett készséggel. Hosszu ideig az anyanyelvi komplex készségek működésével történik az idegen nyelvi kiejtés, írás és olvasás, de ezekben az anyanyelvi komplex készségekben egyre több új, idegen elem

/alap-és összetett készség/ halmozódik fel. Ez a felhalmozódás végül is az idegen nyelvi komplex artikulációs, írás- és olvasási készség önállósulásához, az anyanyelvi hasonló komplex készségtől való elszakadásához vezet, ami ezen komplex készségek kialakulását jelenti.

Ezen készségek kialakítása tehát a már működő komplex készségekre épülve történik és csak a kialakulás végső stádiumában, valamennyi alapkészség és nagyszámu /több száz/ összetett készség felhalmozása után következik be az idegen nyelvi komplex készség önállósulása, önálló, az anyanyelvi komplex készségtől független rendszerben történő funkcionálása. Az más kérdés, hogy az így önállósult komplex készség működése a tanult idegen nyelv ^{pl.}notmáinak megfelel-e /magyarán/ jó-e a tanuló kiejtése/.

V.A beszéd-készség kialakításának sajátosságai

Mindaz, amit a készségek kialakításával, az alapkészségek közvetlen és közvetett környezetével kapcsolatban elmondottunk, mind az artikulációs, írás-olvasási készség, mind a beszéd-készség kialakítására vonatkozik, és mindaz, amit az artikulációs, írás-és olvasási készség kialakításának sajátosságairól a fentiekben kifejtettünk természetesen /éppen azért sajátosságok/ a beszéd-készségre nem vonatkoznak. Vagyis az idegen nyelvi beszéd-készség nem az anyanyelvi beszéd-készségből kiindulva, hanem kezdettől fogva vele párhuzamos, új rendszerként alakul ki.

A fentiek értelmében a beszéd-készség egy egészen sajátos jelenségének bemutatása maradt hátra.

A beszéd-készség alapkészségeibe, az egymást kiváltó grammatikai jelkapcsolatokba meghatározott típusú lexikai jelek

/szavak/ lépnek be. Például:

A gyerekek játszanak.

/A/ ——— ek ——— nak

Die Kinder spielen?

Die ——— er ——— en?

Gyetyi igrájut.

——— ui ——— jut.

Ez azt jelenti, hogy

az " — ek — nak" /vagy " — nak a — ek"/, a

"die — er — en", " — ui — jut" alapkészségeknek a már ismerttetett közvetlen és közvetett környezetén kívül lexikai környezetük is van.

A beszédkésztség alapkészségeinek kialakításakor ezt a környezetet is figyelembe kell venni.

A beszédkésztség alapkészségének kialakítása kötött lexikai környezetben kezdődik. Az okok ugyanazok, mint amit a közvetlen környezettel kapcsolatban már elmondottunk.

Ezt követően a közvetlen környezet változtatása, majd a lexikai környezet változtatása, következhet.

A beszédkésztség adott alapkészsége meghatározott típusú szavakkal léphet kapcsolatba, ezért kialakultnak csak akkor tekinthető, ha valamennyi adott típusú szóval és a leggyakoribb közvetlen környezetben automatikusan funkcionál.

Ez úgy érhető el a legegyszerűbben, ha az adott alapkészség kialakítását lexikai környezetének gazdag variálásával végezzük.

AZ IDEGEN NYELVI JÁRTASSÁGOK KIALAKÍTÁSÁNAK

ELVEI

1. A jártasság tevékenység, begyakorlott tevékenység.

Nyilvánvaló, hogy bármiféle tevékenység végrehajtásának begyakorlása csak a tevékenység sokszori elvégzése eredményeként érhető el. Ennek a Comenius-i elvnek /"Cselekvéseket csak cselekvés útján lehet elsajátítani."/ az a fiziológiai, pszichológiai alapja, hogy más analizátorok vesznek részt, másféle ingerek hatnak, képzetek, fogalmak születnek a tevékenység megismerésének, megértésének folyamatában és ismét mások a tevékenység elvégzésekor. A látási stb. érzetek alapján kialakult képzetek, összefüggések, fogalmak semmiképpen sem helyettesíthetik a tevékenység folyamatában ható motorikus ingereket, és e folyamatban kialakuló motorikus képzeteket, feltételes kapcsolatokat.

Az idegen nyelvi jártasságok is begyakorlott tevékenységi formák, ezért azok is csak tevékenység, a nyelvi tevékenység útján alakíthatók ki. A szóbeli kifejező jártasság a beszélés, az írásbeli kifejezés jártassága a gondolatok, írásbeli kifejezése, az auditív megértés az idegen nyelvi beszéd hallgatásának, az analitikus olvasás jártassága a szótár segítségével folyó önálló olvasás, a szintetikus olvasás jártassága az első olvasásra megérthető szöveg olvasásának folyamatában alakítható ki.

Ahhoz, hogy az idegen nyelvi jártasságokat kialakíthassuk, az oktatást mindenek előtt úgy kell megszervezni, hogy abban tényleges idegen nyelvi tevékenység folyjék.

2. Ha a jártasság begyakorlott tevékenység, akkor a begyakorlottság elérése érdekében a tevékenységet sokszor el kell

végezni.

Nem várhatjuk például az analitikus vagy szintetikus olvasás jártasságának kialakulását, ha a tanulók az egész oktatás idején mindössze egy-két ívnyi idegen nyelvi szöveget olvasnak el /hozzávetőlegesen ennyi vagy még ennél is kevesebb egy-egy tankönyvsorozat az összes olvasmányainak mennyisége/, különösen akkor nem, ha ezeket az olvasmányokat nem olvassák, hanem desiffrózzák. Ugyanez vonatkozik valamennyi nyelvi jártasságra. Nem alakulhat ki a tanulóban a szóbeli kifejező jártasság, ha az oktatás egész időszakában mindössze néhány órányit áll módjában beszélni.

Az idegen nyelvi jártasságok kialakításának munkáját úgy kell megszervezni, hogy a tanuló által végzett idegen nyelvi tevékenység a jártasság kialakulásához elegendő mennyiségű legyen.

3. A második fejezetben azt mondtuk, hogy a jártasság akkor tekinthető kialakultnak, ha a tevékenység valamennyi ugyanabban a rendben ismétlődő komponense automatizálódott, ha a tevékenység gyors, könnyedén funkcionál. Ez a megállapítás az idegen nyelvi jártasságokra is vonatkozik.

Ebből azonban helytelen lenne azt a következtetést levonni, hogy az idegen nyelvi jártasságok kialakulása előtt a tanulók idegen nyelvi tevékenysége nem jártasság, nem fejleszthető könnyedén funkcionáló tevékenységgé. A jártasságok működése ugyanis szűkebb vagy tágabb területre terjedhet ki. E működési terület meghódítása nem egyszerre történik, hanem a már szűkebb területen működő jártasság újabb és újabb transzponálása által. Az alapkészségek kialakulása után a jártasság az adott típusú tevékenység bármely területére transzponálható, csak az adott területhez tar-

tozó összetett készségeket kell elsajátítani. Például a szintetikus olvasás jártassága áttehető, mondjuk, az orvosi szakszöveg olvasására, ahol is már csak bizonyos mennyiségű összetett készséget /szavakat, szókapcsolatokat/ kell elsajátítani a jártasság teljesértékű működéséhez az adott területen?

Az eddig elmondottak alapján látható, hogy a transzponálást mindenek előtt az alapkészségek teszik lehetővé. Az alapkészségek ugyanis az adott típusú tevékenység minden területén működnek. A már kialakult összetett készségek viszont egy újabb területen esetleg nem is fordulnak elő?

Ha az alapkészségek teszik lehetővé a jártasság működési területének tágítását az alapkészségek kialakulása után, akkor a transzponálásnak lehetségesnek kell lennie valamennyi alapkészség kialakulása előtt, a jártasság kialakulása előtt is, mert az alapkészségek nem egyszerre alakulnak ki, hanem fokozatosan halmozódnak fel, a már kialakult alapkészségeket folyton tovább vive a nyelvi tevékenység újabb és újabb területeire. Ez a magyarázata annak, hogy a nyelvi tevékenység bármily szegényes eszközökre támaszkodva, egészen szűk területen is begyakorlható és könnyedén funkcionálhat?

Például az idegen nyelvi szintetikus olvasás már néhány száz szó ismeretére, a beszédkészség egészen kis mennyiségű alapkészségére támaszkodva is jól begyakorlható, a tanuló a már elsajátított nyelvi eszközökkel megfogalmazott bármely ismeretlen tartalmú szöveg egyszeri olvasás alapján történő megértésére megtanítható. Ez a nyelvi tevékenység még nem tekinthető a szintetikus olvasás jártasságának, mert az csak valamennyi alapkészség működése után mondható kialakultnak, mégis jártassággal, egy nagyon szűk területen működő szintetikus olvasási jártassággal állunk szemben?

Az ilyen szűk területen működő idegen nyelvi jártasságnak természetesen csak didaktikai szempontból van jelentősége. A nyelvi tevékenység mindennapi gyakorlatában az ilyenféle jártasság működésképtelen.

Az eddigiek alapján megállapíthatjuk, hogy az idegen nyelvi tevékenységi formák már a nyelvvoktatás legkezdetén is könnyedén funkcionáló tevékenységgé fejleszthetők.

A nyelvi készségek kialakításának munkájával szemben azt a követelményt állítottuk fel, hogy a kialakítást az idegen nyelvi tevékenység folyamatában kell végezni, mert a készségek csak a nyelvi tevékenységben alakulhatnak ki. Valamennyi nyelvi tevékenységi forma leglényegesebb jellemzője, hogy könnyedén működő, jól begyakorolt tevékenység, vagyis jártasság. Ez azt jelenti, hogy csak a jártassággá fejlődött nyelvi tevékenységben alakíthatók ki a nyelvi készségek.

Ha a fentiekben azt láttuk, hogy a nyelvi tevékenység a nyelvi ismeretek és készségek bármilyen szűk területén is jártassággá fejleszthető, akkor most azt láthatjuk, hogy a jártassággá alakítás elkerülhetetlenül el is végzendő, mert ez a feltétele az újabb készségek kialakulásának.

Ugy kell tehát az idegen nyelvi jártasságok fejlesztését végezni, hogy az oktatás kezdetén egészen szűk területen kialakított könnyed nyelvi tevékenységbe fokozatosan mindig csak annyi újabb alap- és összetett készséget kapcsoljunk be, hogy a nyelvi tevékenység könnyedsége megmaradjon.

Ez azt is jelenti, hogy a jártasság kialakítása mindig pontosan körülhatárolt területen, nyelvi eszközökkel történik, hogy nem lehet a fokozatosság mellőzésével új területre, új témára /ismeretlen grammatikai és lexikai jelenségekkel tölterhelt

témára, olvasmányra - ma általában minden új olvasmány új terület/ ugrani, mert ezzel lehetetlenné válik a már kialakult jártasság transzponálása az új területre. Az ilyen új témákon a nyelvi jártasságok működésképtelenné válnak.

Ennek az a magyarázata, hogy a tevékenységben működő tudatos és automatizált komponensek mennyiségének növekedése, illetve csökkenése egy bizonyos ponton túl magát a tevékenységet minőségileg más típusú tevékenységgé alakítja.

Ha például valaki azt a feladatot kapja, hogy az ábc betűit meghatározott rendben egymás mellé és egymás alá írja le, akkor az írás tevékenységében megszaporodnak a tudatos komponensek /minden egyes betű leírását külön, tudatosan kell indítani/, ami a tevékenységet is minőségileg megváltoztatja. Ez nem írás, a szó igazi értelmében, hanem egyes betűk írása. Ugyanez természetesen fordítva is érvényes. Az általános iskolai tanuló egyes betűket írva kétségtelenül tevékenységet végez, aminek szintén megvannak a maga automatizált és tudatos komponensei, de ez a tevékenység írásnak, írásbeli kifejezésnek aligha tekinthető. A tevékenységben fokozatosan felhalmozódó automatizált komponensek egy meghatározott mennyiség elérése után minőségileg új tevékenység, az írás működését teszik lehetővé.

Ezért válik a szövegfeldolgozás a tudatos komponensek lehetségeinél nagyobb mennyisége esetén deszifrározássá, a beszélés anyanyelven végzett idegen nyelvi mondatépítkezéssé és így tovább.

4. A jártasság tanult viselkedési forma, vagyis a jártasság működését lehetővé tevő feltételes kapcsolatok ^{kialudhatnak} lebomolhatnak, a kialakult jártasság visszafejlődhet. Különösen vonatkozik ez

arra a didaktikai szempontból jártasságnak tekintett idegen nyelvi tevékenységre, amelyben az alapkészségeknek csak egy része funkcionál, amelynek működési területe nagyon szűk?

A ^{kialakulás} ~~lebontható~~ megakadályozása, az időben végzendő megerősítés érdekében a jártasság kialakulásának folyamatát úgy kell megszervezni, hogy egyik jártassággá alakítandó nyelvi tevékenységi forma se szoruljon háttérbe, hanem valamennyi permanens legyen az oktatásban.

1. A szóbeli kifejező jártasság kialakításának sajátossága

Az idegen nyelvi szóbeli kifejező jártasság legjellemzőbb sajátossága, hogy az idegen nyelven beszélő gondolkodása sokkal fejlettebb, gondolatai sokkal gazdagabbak, mint a rendelkezésre álló idegen nyelvi eszközök. Az anyanyelv esetében az adott egyén gondolkodásának fejlettsége megfelel a rendelkezésére álló nyelvi eszközöknek /nyelvi jel nélkül nem lehetnek fogalmai/. Szóbeli kifejező jártasságának /az értelmi fejlettségéhez viszonyított/ fejletlensége kizárólag abból adódhat /a született vagy szerzett beszédhibán kívül/, hogy szegényes, kevés a beszédében felhasználható, rendelkezésre álló beszédkésztségbeli összetett készség.

Az idegen nyelvi szóbeli kifejező jártasság fejlesztése nemcsak az artikulációs és beszédkésztség valamennyi alapkésztségének kialakítását és minél több összetett készségének felhalmozását jelenti /ez valamennyi jártasság kialakulásával szemben felállított követelmény/, hanem a gazdag gondolati tartalom szegényes nyelvi eszközökkel történő kifejezésére is képessé kell tenni a tanulót, mert az iskolai nyelvoktatás nem tűzheti ki célul a gazdag

tudattartalom és a szegényes nyelvi eszközök közötti ellentmondás feloldását kizárólag a nyelvi eszközök gyarapítása útján? Az ellentmondás feloldását csak a gondolatok egyszerűsítése, átalakítása, a rendelkezésre álló idegen nyelvi eszközöknek megfelelő átformálása segítségével lehet elérni?

Az idegen nyelvi szóbeli kifejező jártasság kialakítását úgy kell megszervezni és végezni, hogy a jártasság kialakításával szemben felállított általános követelmények mellett az oktatás kezdetétől biztosítsuk a tanulói mondanivaló egyszerűsítésének, a szegényes nyelvi eszközökhöz formálásának állandó gyakorlását?

II. Az írásbeli kifejező jártasság kialakításának sajátossága

A szóbeli kifejező jártasság fentiekben ismertetett sajátossága az írásbeli kifejező jártasságra is vonatkozik, hiszen e két jártasság ugyanazon nyelvi tevékenységnek, a gondolatok kifejezésének sajátos megjelenési formája. Az a különbség azonban, hogy a gondolatok írásbeli kifejezése nem az artikuláció szervei által létrehozott hang formájában, hanem a kéz mozgása által megvalósuló írás formájában realizálódik, sajátossá, a szóbeli kifejező jártasságtól is eltérővé teszi az írásbeli kifejező jártasság kialakításának munkáját.

E sajátosság lényege abban van, hogy a szóbeli kifejező jártasság működésének üteme szűk határok között mozog. A beszélés csak egy bizonyos határig lassítható, a határ alatt alkalmatlanná válik a gondolatközlésre. Ezzel szemben az írásbeli kifejezés üteme nem befolyásolja annak eredményességét. Ebből az következik, hogy az írásbeli kifejezés kevesebb automatizált komponens-

sel is működhet, és a tanuló segédeszközöket is használhat.

Ugyanakkor a beszélőt mindig segíti a konkrét szituáció, módjában áll meg nem értett gondolatát ismételni, magyarázni. Az író egyén mind e segítségtől elesik, ezért gondolatait egészen pontosan, félreérthetetlenül kell megfogalmaznia, ami alapos megfontolást igényel.

Végül: amíg a beszéléshez egyidejűleg hallgató fél is szükséges, addig az írásbeli kifejezés más személyek egyidejű közreműködése nélkül végezhető.

Mindez az írásbeli kifejező jártasság kialakításának megszervezése és irányítása szempontjából azt jelenti, hogy e jártasság fejlesztését a tanuló egyedül, önállóan is végezheti. Ezért - mint a következő fejezetben látni fogjuk - az írásbeli kifejező jártasság kialakításának fő formája a tanuló otthoni munkája.

III. Az auditív megértő jártasság kialakításának sajátossága

A tanult nyelv beszédütemének, hanglejtésének, artikulációjának általánosan érvényes sajátosságai valamennyi nyelvre vonatkozóan megállapíthatóak, megállapítottak. Ezen átlagokon, "normákon" belül azonban mind a beszédütemet, hanglejtést, mind az artikulációt illetően viszonylag nagy eltérések mutatkozhatnak. Más a nő beszéde, mint a férfié, másként hangzik a fiatalé, öregé stb. Elég két szabálytalan növesű, esetleg hiányzó fog, már más lesz az artikuláció. A tanuló nem a nyelvtudomány által megállapított normáknak megfelelő beszédet fog hallani az életben, hanem mindig egy a szabályostól kissé eltérő konkrét személy hangját.

Ebből az a metodikai követelmény adódik, hogy az auditív megértés jártassága csak akkor fog eredményesen funkcionálni, ha

nemcsak a tanár beszédének /felolvasásának/ megértését tanulják meg a tanulók, hanem a különböző nemhez, korhoz, idegrendszeri típushoz tartozó, lassabban és gyorsabban beszélő, hivatalos hanghordozással és érzelemmel telítetten artikuláló stb., egyszóval az élő, eleven külföldit is: /A híradástechnikai eszközök széleskörű elterjedése ma már lehetővé teszi e követelmény betartását:/

IV: Az analitikus olvasási jártasság kialakításának sajátossága

Az analitikus olvasás tulajdonképpen szótár, esetleg grammatikai táblázatok segítségével folyó önálló tevékenység. E jártasság kialakulása feltételezi a szótár és táblázatok könnyed használatának elsajátítását is. Ebből fakad az analitikus olvasási jártasság kialakításával szemben támasztandó sajátos metodikai követelmény, illetve elv:

Az analitikus olvasás jártasságának kialakítását úgy kell megszervezni, végzőni, hogy a tanuló erre alkalmas idegen nyelvű szöveget önállóan, szótár és táblázatok segítségével /nem a tanár szótárt és táblázatot helyettesítő segítségével/ a jártasság kialakulásához szükséges mennyiségben olvasson: /Ne preparáljon, fordítson, ahogy ez szokásos, hanem olvasson!/

V: A szintetikus olvasási jártasság kialakításának sajátossága

A szintetikus olvasás - szemben az analitikus olvasással - nem teszi lehetővé semmiféle segédeszköz használatát. A tanulónak

az első olvasás után meg kell értenie a szöveget. Az alapfogalmak tárgyalásakor már rámutattunk arra, hogy a szintetikus olvasás jártassága nem az analitikus olvasási jártasság egy magasabb foka, ami az analitikus olvasási jártasság kialakítása után fejleszthető ki a tanulóban, hanem attól egy minőségileg különböző nyelvi tevékenység.

A szintetikus olvasás már az oktatás legkezdetén is végezhető. Egyedüli feltétele a már ismert és elsajátított, illetve egészen kevés ismeretlen szóval, nyelvi eszközökkel megfogalmazott ismeretlen tartalmú szöveg.

Az ^{első} követelmény kézenfekvő. A nyelvoktatást úgy kell megszervezni és végezni, hogy a tanuló az oktatás legkezdetétől folyamatosan szintetikus olvasásra alkalmas, a szintetikus olvasási jártasság kialakulásához elegendő mennyiségű idegen nyelvi szöveget olvasson.

Hatodik fejezet

AZ IDEGEN NYELVI KÉSZSÉGEK ÉS JÁRTASSÁGOK KIALAKÍTÁSÁNAK

MÓDSZEREI

Az első fejezetben kifejtettük, hogy a nyelvoktatás hagyományos "módszereit" /direkt, kombinált stb./ a különnevelési jelenségek zagyva konglomerátumának tartjuk. Ezért az idegen nyelvi készségek és jártasságok kialakításának módszereiről szólva az említett "módszereket" eleve kizárjuk vizsgálódásaink köréből. Az első fejezetben arra is utaltunk, hogy az általános didaktikában módszernek nevezett jelenségeket /beszélgetés, magyarázat, gyakorlás stb./ a nyelvoktatásban is alkalmazandónak tekintjük, hogy a módszertan fontos feladata azoknak a sajátosságoknak a kutatása, amelyek e jelenségek nyelvoktatásban történő alkalmazásából adódnak. Végül arra is rámutattunk, hogy a szocialista országok didaktikájában külön csoportot képeznek az új ismeretek feldolgozásának módszerei, és külön csoportot alkotnak az ismeretek megszilárdításának, a készségek és jártasságok kialakításának módszerei. E klasszifikációs törekvések közül Nagy Sándorét - aki a didaktikai feladat alapján osztályoz - tartjuk a legindokoltabbnak, ezért ezt tekintjük kiindulási alapnak.

Nagy Sándor az ismeretek megszilárdításának, a jártasságok és készségek kialakításának módszereit: 1. a tankönyv anyagának megtanulását, 2. a gyakorlást és 3. az ismétlést tekinti.

Amikor e három módszernek nevezett jelenséget az idegen nyelvi készségek és jártasságok kialakításában alapvető módszernek tekintjük, és egész vizsgálódásunkat e jelenségek köré csoporto-

sítjuk, az alábbi megszorításokkal kívánunk élni.

1. Teljes mértékben egyetértünk Nagy Sándornak azzal a törekvésével, hogy a gyakorlást, az ismétlést és a tankönyv anyagának megtanulását nem a jártasságok és készségek kialakítása, hanem az ismeretek megszilárdítása és a készségek, jártasságok kialakítása módszereinek fogja fel. Az ismeretek megszilárdítását és a készségek, jártasságok kialakítását nem lehet egymástól elválasztani. E két jelenség különválasztása az ismeretek megszilárdítását biflázássá, a készségek és jártasságok kialakítását üres, formális játékká degradálná.

Amikor fejtegetéseink során témánk jellegéből fakadóan eltekintünk az ismeretek megszilárdításának kérdéseitől - amint erre az előző fejezet bevezetőjében is utaltunk -, akkor nem a fent jelzett jelenségek különválasztásáról van szó, hanem a gyakorlás, ismétlés és tanulás készség-és jártasság-fejlesztő vonatkozásainak vizsgálatáról, és egy másik vonatkozás, a megszilárdítás vizsgálatának mellőzéséről.

2. Nagy Sándor a tankönyv anyagának megtanulásáról beszél. A nyelvtanulás nem elsősorban a tankönyv anyagának, szövegének megtanulását jelenti, ezért a tanulás kérdéseit vizsgálva, témánkat nem korlátozzuk csak a tankönyv anyagának megtanulására, hanem a tanuló más tanulási tevékenységére is kiterjesztjük azt.

3. Megjegyezzük, hogy a szocialista didaktikában módszernek nevezett jelenségeket nem tekintjük módszernek /így tehát a gyakorlás, ismétlést, tanulást sem/. Bár a módszer fogalmára vonatkozó álláspontunk kifejtése nem tartozik e munka keretei közé, az egyértelműség és az ellentmondások elkerülése megköveteli, hogy legalább utaljunk e problémára. Ugyanis az első fejezetben és az

alábbiakban is van olyan megállapítás, amely ellentétben áll az oktatási módszer fogalmának jelenleg általánosan elfogadott értelmezésével és azzal a felfogással, hogy a gyakorlás, ismétlés, tanulás - módszer.

A módszer fogalmával kapcsolatos kérdések vizsgálata nemcsak, hogy nem fér bele témánkba, de alábbi fejtegetéseink nem is teszik feltétlenül szükségessé. Az ugyanis semmit nem változtat a lényegen, hogy a gyakorlást, ismétlést és tanulást régen az oktatás technikájának, tanaloknak nevezték, ma módszernek mondjuk, a jövőben pedig valami más elnevezéssel illetjük. A gyakorlás, ismétlés és tanulás ettől függetlenül a készségek és jártasságok kialakításában alapvető fontossággal bírt és fog bírni a jövőben is. Ezért a nyelvoktatás elméletének elsőrendű feladata, hogy a gyakorlást, az ismétlést és a tanulást a nyelvoktatás sajátosságainak figyelembevételével tanulmányozza. Ezt azért szükséges hangsúlyozni, mert érthetetlen módon a nyelvoktatás módszertana alig fordít gondot a gyakorlás, ismétlés és tanulás elméleti kérdéseinek vizsgálatára.

A fentiek értelmében az idegen nyelvi készségek és jártasságok kialakítása szempontjából kísérletet teszünk a gyakorlás, ismétlés és tanulás vizsgálatára, a nyelvoktatásban történő alkalmazásuk sajátosságainak tanulmányozására.

GYAKORLÁS

A gyakorlás az idegen nyelvi készségek és jártasságok kialakításának legalapvetőbb módszere. Gyakorlás nélkül lehetetlen elsajátítani idegen nyelvet. A gyakorlás nyelvoktatásban betöltött szerepéről azt is mondhatnánk, hogy a jól szervezett nyelvoktatás időben is túlnyomó részt gyakorlásból áll. Az olyan nyelvoktatás,

ahol az oktatási idő jórészt a nyelv különféle jelenségeinek magyarázatával, szövegfeldolgozással /desifrározással/ telik el, és a tényleges gyakorlásra az oktatási óra töredéke és nyem túlnyomó többsége jut, az ilyen nyelvoktatás nem vezet és nem is vezethet eredményre.

A nyelvoktatás és gyakorlás viszonyával szemben tehát az alábbi követelmény állítható fel. Az idegen nyelvek oktatását úgy kell megszervezni, hogy az oktatási idő döntő többségét minél hatásosabb gyakorlás töltse ki.

E követelmény megvalósítására irányuló törekvés áll a gyakorlással kapcsolatos fejtegetéseink középpontjában.

I. Az idegen nyelvi gyakorlás elvei

A gyakorlás a tanár által irányított, ellenőrzött, a megszerzett ismereteket alkalmazó, önálló tanulói tevékenység. Végrehajtásával, elvégzésével szemben - mint minden más tevékenységgel szemben - mindenkor és minden körülmények között betartandó követelményeket, elveket állíthatunk fel. Az általános didaktika kifejti ezeket a követelményeket /a gyakorlás tudatossága, rendszeressége stb./. A feladatunk az lesz, hogy ezen követelmények közül a legfontosabbakat a nyelvoktatás sajátos körülményeire alkalmazzuk, és kiegészítsük azokat az idegen nyelvi készségek és jártasságok kialakításának eredményessége érdekében betartandó sajátos követelményekkel, elvekkkel.

A nyelvgyakorlás tudatossága

1. A nyelvgyakorlás tudatossága mindenekelőtt azt jelenti, hogy a tanuló világosan látja a gyakorlás célját. Tudatában van annak, hogyha az adott gyakorlatot elvégzi, mely idegen nyelvi

alapkészségek, összetett készségek, jártasságok fognak benne kialakulni, megszilárdulni, fejlődni.

2. A nyelvgyakorlás tudatossága másodszor azt jelenti, hogy a tanuló ismerje a gyakorlandó nyelvi tevékenység, cselekvés elvégzésének menetét. Korábban már utaltunk arra, hogy a nyelvi tevékenységnek nincsen köze a leíró nyelvtan szabályaihoz, a nyelvi tevékenység nem a grammatikai szabályok szerint folyik. Ezért a nyelvgyakorlás tudatossága nem a grammatikai szabályok tudását, figyelembevételét jelenti.

A beszédkésztség alapkészségeinek kialakítására irányuló gyakorlás például akkor tudatos /v dom - e/, ha a tanuló ismeri az adott grammatikai jelkapcsolat tartalmát /anyanyelvi megfelelőjét/, és tudja, hogy e jelkapcsolatba mely típusú lexikai jelek léphetnek be.

A korábbiak során már utaltunk arra, hogy a metodikai irodalomban manapság egyre-másra kikezdik a tudatosság elvét, hogy a tudatosság a grammatikai szabályok ilyen vagy olyan mértékű ismeretét jelenti. Mivel a tudatosság elvét a metodikusok nem tudják megcáfolni - hát "értelmezik". Ezen értelmezés szerint nem kell mindent megmagyarázni, az utánzásnak is van szerepe. Szerintünk a tudatosságot csak egyféleképpen, az általános didaktikában kifejtett módon lehet érteni. A tudatosság elvét a nyelvoktatásra alkalmazva nem a tudatosság értelmezésében van a baj, és nem azon kell változtatni, hanem abból adódik a probléma, hogy a nyelvmetodikusok olyan dolgot akarnak tudatosítani, amelynek tudatosítása a nyelvi tevékenység működése, elsajátítása szempontjából felesleges, amelyeknek /a grammatikai szabályoknak/ az idegen nyelvi jelek megismerésében van szerepe. A tudatosság ilyen jellegű értelmezése alapján annak megvalósulását a grammatikai szabályok gyakorlati

alkalmazásában látják a nyelvpedagógusok. A probléma csak ott van, hogy a grammatikai szabályokat nem lehet a gyakorlatban alkalmazni, mert olyan nyelvi tevékenység, vagyis olyan nyelvi gyakorlat nem létezik, amely a grammatikai szabályok által leírt módon folyik le. Az ilyen nyelvi tevékenység, mint erre már utaltunk, nem idegen nyelvi tevékenység, tehát nem ^agyakorlat, hanem anyanyelven folyó feladatmegoldó tevékenység.

A nyelvgyakorlás rendszeressége

1. A nyelvgyakorlás rendszeressége az idegen nyelvek oktatásában azt jelenti, hogy az oktatás egész időtartamára kiterjedően a gyakorlatok egymásra épülő rendszert alkotnak. A jelenlegi iskolai nyelvoktatásban a gyakorlás egységes rendszeréről nem beszélhetünk. Nemcsak az oktatási évek távlatában nincs rendszer a gyakorlatok egymásutánjában, de még egy rövidebb időszak /fél év, nagyobb téma/ gyakorlataink egymásutánjában sem lehet semmiféle előre megfontolt rendszert, tervszerűséget, következetességet felfedezni.

És ez érthető is. A gyakorló tanártól nem lehet elvárni, hogy gyakorlatrendszert dolgozzon ki. A nyelvoktatás egész időszakára kiterjedő egységes gyakorlatrendszer kidolgozása a tankönyvben vagy külön könyvben, gyakorlatgyűjteményben /és inkább külön könyvben! / a nyelvoktatásügy legsürgetőbb feladatai közé tartozik.

2. A gyakorlás rendszeressége továbbá azt jelenti, hogy minden oktatási órának, házi feladatnak legyen meg a maga konkrét gyakorlási célja, és ennek elvégzése rendre, hézagmentesen történjék meg. Minden egyes gyakorlat a maga idejében és a gyakorlás egész rendszerében a maga helyén végeztesse el.

A nyelvgyakorlás változatossága

1. Az idegen nyelvi gyakorlás változatossága azt igényli, hogy minél sokfélébbek legyenek a nyelvgyakorlatok. De a gyakorlatok változatossága, sokfélesége önmagában még nem elegendő, ha például egy ideig a gyakorlás egyik vagy néhány formáját, egy jó idő múlva más formáját használja a tanár. A gyakorlás akkor változatos ha a gyakorlás különféle formái a tartalomnak megfelelően gyakran és széles skálában változtatják egymást.

2. A figyelemmel, fáradékonysággal kapcsolatos lélektani törvények, amelyekre a változatosság mint elvi követelmény épül, arra is utalnak, hogy mennyi ideig tarthat egy-egy gyakorlási forma alkalmazása, mikor a legcélszerűbb változtatást eszközölni. Ez természetesen annyiféle körülménytől függ, hogy a konkrét jelenségek figyelembevételével az adott esetre vonatkoztatva mindig csak a tanár döntheti el. Ilyen figyelembeveendő körülmények például a tanulók életkora, az osztály felkészültsége, a gyakorlat nehézségi foka /"energiaigénye"/ stb.

3. A gyakorlásnak nemcsak formailag, hanem tartalmilag is változatosnak kell lennie. A nyelvgyakorlás mindig egyuttal valamiféle gondolati tartalom kifejezése vagy felfogása is. Ha ez a gondolati tartalom egyhangú, a gyermek számára közömbös, érdektelen, nem eléggé fordulatos, változatos, akkor a legváltozatosabb forma mellett is a gyakorlás keserves, kevés eredményt hozó, fárasztó munkává válhat.

A nyelvgyakorlás fokozatossága

Az általános didaktikából ismeretes utánzó, felidéző és alkotó jellegű gyakorlás egymásra épülő nehézségi fokozatai a

nyelvi gyakorlásban is betartandók. Előbb például így kérdezzük: Paliék Pestre utaztak? Majd ennek begyakorlása után: Hová utaztak a gyerekek? Végül: Vasárnap mit csináltak a fiuk? ?

A fokozatosság azonban nem elsősorban azt jelenti a nyelvgyakorlásban, hogy valamiféle fokozatokat kellene minden körülmények között betartani. Bár - mint a fenti példa mutatja - gyakran ésszerű lehet ilyen egymásra épülő fokozatok betartása, a fokozatosság lényege mégsem ez, hanem az adott gyakorlat nehézségi fokának feltétlen figyelembevétel, és az adott nyelvi jelenség gyakorlásának olyan megszervezése, hogy azt mindig előbb a legkönnyebb gyakorlás vezesse be, és innen haladjon a tanuló az egyre nehezebb gyakorlatok elvégzése felé.

A nyelvgyakorlás könnyedsége

Minden gyakorlatnak kétféle nehézségi foka lehet: abszolút és viszonylagos. A nyelvgyakorlás abszolút nehézségi foka a gyakorlatok egymáshoz való viszonya alapján jut kifejezésre: egyik gyakorlat abszolút értelemben nehezebb vagy könnyebb egy másik gyakorlatnál. A gyakorlás fokozatosságának elve az ilyen jellegű jelenségek figyelembevételét követeli meg.

A gyakorlatok azonban nemcsak egymáshoz viszonyítva lehetnek könnyebbek vagy nehezebbek, hanem a tanuló felkészültségéhez viszonyítva is. Egy gyakorlat abszolút értelemben a legkönnyebbnek minősülhet, a tanuló számára esetleg mégis megoldhatatlanul nehéz lehet.

Ilyen értelemben a tanuló felkészültségéhez viszonyítva minden gyakorlatnak elvégezhetőnek, de nem kinlódva, rengeteg időt elpocsékolva elvégezhetőnek, hanem viszonylag könnyedén, egy meghatározott ütemben, idő alatt elvégezhetőnek kell lennie.

Ez jelenti a nyelvgyakorlás könnyedségének elvét.

Minden tevékenység több-kevesebb automatizált komponenssel működik. Már utaltunk arra, hogy az automatizált komponensek mennyisége a tevékenység egy meghatározott formáján belül egy bizonyos határon túl magának a tevékenységnek a jellegét, minőségét változtatja meg. Így válik az olvasás desifrizozássá, a gondolatok idegen nyelvi kifejezése anyanyelven végzett feladatmegoldó tevékenységgé stb.

A könnyedség, mint a nyelvgyakorlás elve azt a követelményt állítja fel minden nyelvgyakorlással szemben, hogy olyan mértékben alkalmazkodjék a tanuló felkészültségéhez, melynek eredményeként a tanuló tevékenysége mindig megmarad nyelvi tevékenységnek, és ez az idegen nyelvi tevékenység ütemében is közel áll az adott nyelv normáihoz.

A könnyedség elvének betartása nemcsak azért elengedhetetlen, mert ellenkező esetben a tudatos komponensek mennyiségének megnövekedésével a tevékenység eltorzulhat, jellege megváltozhat, és nyelvi tevékenység helyett például szövegfeldolgozást gyakorolunk /ahogy ez a nyelvoktatás gyakorlatában általános/, hanem motivációs és időtakarékosági szempontból is.

Minden olyan gyakorlás, amely lényegesen eltér a gyakorlandó tevékenység általános ütemétől, mégha megoldható is a tanulók számára, a kinlódva, verejtékezve végzett munka elveszi a tanuló kedvét a nyelvtanulástól. A könnyed, normális ütemben végzett nyelvgyakorlás /mint minden más munka/ kielégülést, sikerélményt nyújt.

A könnyedség elvének betartása ugyanakkor megsokszorozza az ugyanazon idő alatt elvégezhető gyakorlás mennyiségét. Ez az időtakarékosági szempont a nyelvoktatásban döntő fontossággal

bír, mert ennek következtében lényegesen megnövekszik a tanulókat érő különféle nyelvi ingerek mennyisége.

A nyelvgyakorlás hibátlansága

A nyelvgyakorlás fokozatosságának, könnyedségének és más elveknek a betartása elvezet egy újabb követelmény, a nyelvgyakorlás hibátlanságának megvalósíthatóságához.

A nyelvgyakorlás hibátlansága azt jelenti, hogy a tanuló minden gyakorlatot eredményesen, helyesen old meg. Elvileg nem követhet el hibát. Azért csak elvileg, mert a gyakorlás helyesége, hibátlansága sok tényezőtől függ. E tényezők közül a gyakorlás megtervezésekor csak az állandó jellegűeket /az osztály átlagos felkészültségét, a gyakorlat abszolút nehézségi fokát stb./ lehet figyelembe venni, az esetlegeseket azonban nem. /Ilyen esetleges tényezők például egyes tanulók lelkiállapota, az osztály pillanatnyi hangulata stb./

Az oktatást úgy kell megtervezni és megszervezni, hogy a gyakorlás eredményességét befolyásoló állandó tényezők figyelembevételével, hogy a gyakorlatokat a tanulók elvileg hiba nélkül, helyesen legyenek képesek megoldani.

Az Amerikai Egyesült Államokban nyelvpedagógusok és elektrotechnikai szakemberek az úgynevezett elektronikus, előre programozott nyelvtanító gépek különféle típusait dolgozták ki. E gépek működési elve arra kényszerítette a programok összeállítóit, hogy apró lépésekből egymásra épülő hibamentes gyakorlatrendszerrel dolgozzanak ki. B.F. Skinner professzor szerint bebizonyosodott, hogy az ilyen gyakorlatokkal hibátlan eredményeket kaphatunk.²

Szerintünk, az iskolai nyelvoktatásban ilyen értelemben nem beszélhetünk a gyakorlatok hibátlanságáról, mert az éppen adott

tényezők sokféle hiba elkövetésének forrásai, és ezeket az esetleges ^{tényezőket} sem számbavenni, sem kiküszöbölni nem lehet.

Az amerikai nyelvoktató-gépek ilyen vonatkozású tényeit, tanulságait mégis fontosnak tartjuk, mert azt bizonyítják, hogy lehetséges az olyan nyelvgyakorlási rendszer megteremtése, amelyben elkerülhetők a tanulók által tömegével elkövetett hibák, melyeknek folytonos javíthatása nemcsak sok időt vesz igénybe, hanem gyakran magát a nyelvi tevékenységet is eltorzítja.

A nyelvgyakorlás kollektivitása

Az iskolai idegen nyelvi oktatás mindig kisebb-nagyobb csoportokban történik, mindig egy állandó jellegű csoport, kollektíva vesz abban részt. Ebből az következik, hogy minden olyan gyakorlás, amelyben a kollektíva egy vagy csak néhány tagja vesz részt, a többi a gyakorlás passzív szemlélője, esetleg figyelemmel kísérelője, amikor még azt sem lehet maradéktalanul elérni, hogy a gyakorlásból kirekesztettek figyeljenek ^{minden} Az ilyen gyakorlás nagyon kevésbé hatékony. A gyakorlás eredményessége, hatékonysága azt követeli, hogy az egyéni, vagy csak néhány tanulóra kiterjedő gyakorlást lehetőleg elkerüljük, és a csoport egészét egyidejűleg tevékenykedtető gyakorlást részesítsük előnyben. A gyakorlás kollektivitásának elve nem az egyéni gyakorlás kizárását, hanem a kollektív, az egész tanulócsoportot foglalkoztató gyakorlás feltétlen előnyben részesítését jelenti, törekvést olyan feltételek létrehozására, melyek segítségével általánossá tehető a kollektív gyakorlás.

II. Az idegen nyelvi gyakorlás formái

Az idegen nyelvek oktatásának módszertanában a gyakorlás elméleti kérdései gyakran háttérbe szorultak. Ugyanakkor a

nyelvoktatás gyakorlata a nyelvgyakorlatok gazdag, sokféle formáját, változatát termelte ki.

Azok a kísérletek, amelyek a nyelvgyakorlatok tarka gazdagságát valamiféle rendszerbe kívánták foglalni, nem váltak a nyelvtanítás hatékony segítőjévé.

Ennek okai a következők: 1. Magukat a különféle gyakorlatokat, mint az elvégzendő tevékenység kereteit nem lehet klasszifikálni. Legfeljebb olyasféle felosztások lehetségesek, mint például írásbeli és szóbeli, aktív és passzív /H.Palmer/³, analitikus és szintetikus /M.SZ.Iljin/⁴ stb. gyakorlatok. Az ilyen felosztás azonban nem viszi előbbre, nem segíti a nyelvoktatás ügyét. A klasszifikációnak az ad értelmet, ha olyan rendszert sikerül felállítani, amelybe valamennyi eddig ismeretes gyakorlat belefér, és ugyanakkor a rendszer üresen maradt helyei újabb lehetőségeket tárnak fel, illetve nemcsak valamennyi meglévőt foglalja magában, hanem valamennyi lehetségesre is utal. Ilyen értelmű rendszerbefoglalást nem az egyes konkrét nyelvgyakorlatok szinte áttekinthetetlenül gazdag variációin kell elvégezni, hanem a gyakorláson mint folyamaton. 2. A jelenlegi nyelvgyakorlatok túlnyomórészt arra az alapgondolatra épülnek, hogy a gyakorlás nem nyelvi tevékenység, hanem éppen a gyakorlás eredményeként jön létre a nyelvi tevékenység /beszélés, írás stb./. Ez a téves felfogás a klasszifikációs törekvésekben is kifejezésre jut. M.SZ.Iljin ezt a problémát így fogalmazza meg: "Ezért a klasszifikáció alapját a még nem beszéd - beszéd /jescso nye recs - recs/szembeállításnak kell képeznie" /M.SZ. Iljin kiemelése/⁵

Egész eddigi fejtegetéseink ellentétben állnak ezzel a

felfogással. Azt tartjuk, hogy mindenféle nyelvi gyakorlás - beszéd /nyelvi tevékenység/, az olyan gyakorlás, amely el-
lentétben áll a nyelvi tevékenység kritériumaival vagy lénye-
gesen eltorzítja a nyelvi tevékenységet /desiffrálás stb./ az
nem nyelvgyakorlás, hanem az adott idegen nyelv eszközeivel
végzett gyakorlás. /Hogy az utóbbi típusú gyakorlásnak van-e
egyáltalán értelme, az más kérdés./

A fentiek értelmében nem a nyelvgyakorlatok, hanem a
nyelvgyakorlás formáinak rendszerbe foglalására teszünk kísér-
letet arra az elvi álláspontra helyezkedve, hogy az idegen nyelv-
vi készségek és jártasságok kialakítását célzó gyakorlás nyelvi
tevékenység, egyszerűsített, a körülményekhez alkalmazott nyelv-
vi tevékenység.

Ha a gyakorlást nyelvi tevékenységnek fogjuk fel, akkor
nem nehéz megtalálni a klasszifikáció alapjául szolgáló elveket.
A nyelvi tevékenység jellegéből, lényegéből látszik helyesnek
kiindulni.

A nyelvi tevékenység célja a gondolatok cseréje. A gon-
dolatcseréhez több /legalább kettő/ szubjektum szükséges. A gon-
dolataikat kicserélő egyének között /nevezzük őket nyelvi tár-
saknak/ meghatározott nyelvi viszony állhat fenn. Attól függően,
hogy milyen a nyelvi társak közötti viszony, a nyelvi tevékeny-
ség jellege különféle lehet.

A nyelvgyakorlás mint nyelvi tevékenység klasszifikálá-
sának első kiinduló pontja tehát a nyelvi társak közötti nyelvi
viszony lesz.

A nyelvi tevékenység gondolatokat hordoz. Attól függően,
hogy mi az egyén viszonya a gondolati tartalomhoz, megváltozik

a nyelvi tevékenység jellege. A nyelvoktatás klasszifikációjának másik szempontja a nyelvi tevékenységet végző egyén szubjektív viszonya e tevékenység által hordozott gondolati tartalomhoz.

Megjegyezzük, hogy csak az idegen nyelvi készségek és jártasságok kialakítását célzó gyakorlást vizsgáljuk.

Az idegen nyelvi gyakorlás formái a tanuló és a nyelvi társ viszonya szempontjából

A tanuló és a nyelvi társ közötti viszony a nyelvi tevékenység egyidejűségében, illetve különidejűségében és a nyelvi társak páros vagy kollektív viszonyában jut kifejezésre.

1. A tanuló és a nyelvi társ között az egyidejű nyelvi tevékenység az auditív nyelvi tevékenységi formákban valósul meg. Ezek a következő gyakorlási formákat adják.

a/ Szóbeli kifejezés. Egy vagy néhány mondat szóbeli megfogalmazása.

b/ Elbeszélés. Hosszabb-rövidebb gondolatsor összefüggő szóbeli kifejtése a tanuló által.

c/ Hallgatás. A nyelvi társ által auditíve kifejtett gondolatsor megszakítás nélküli meghallgatása, megértése.

d/ Kérdés-felelet. Háromféle változata lehetséges: a nyelvi társ csak kérdez, a tanuló csak válaszol; a tanuló csak kérdez, a nyelvi társ csak válaszol; felváltva kérdez és válaszol a tanuló, illetve a nyelvi társ.

e/ Párbeszéd. A kérdés-felelethez hasonlóan a tanuló és a nyelvi társ közötti időben egybeeső nyelvi tevékenység megnyilvánulási formái változóak. Egyszer produktív,

másszor receptív a tanuló nyelvi tevékenysége. De amíg a kérdés-felelet esetében a váltakozás csak kérdések és feleletek váltakozása, addig a párbeszéd vagy tisztán a tanuló és nyelvi társ kijelentő, felszólító közléseiből épül, vagy kérdés-felelettel tarkítva.

f/ Közös nyelvi tevékenység. Ha a tanuló és a nyelvi társ közös nyelvi tevékenysége eredményeként jön létre a gondolat kifejezése /hiányos mondat kiegészítése, közös mondataalkotás/, akkor közös nyelvi tevékenységről beszélhetünk.

2. Amíg az auditív nyelvi tevékenységi formák mindig egyidejűek a tanuló és a nyelvi társ között, addig a vizuális, írásbeli nyelvi tevékenységi formák különidejűek. A tanuló írásban kifejezett gondolatait a nyelvi társ gyakorlatilag csak akkor olvassa el, amikor a tanuló már nem végzi a nyelvi tevékenységet, illetve a tanuló mindig a nyelvi társ által már korábban megfogalmazott szöveget olvas.

Ebből következik, hogy - bár az írásbeli kifejezés és olvasás ugyanazon nyelvi tevékenység megnyilvánulása - a fentiekben felsorolt gyakorlási formák közül hiányzik a párbeszéd, a többi pedig az alábbiak szerint módosul.

a/ Írásbeli kifejezés.

b/ Fogalmazás.

c/ Kérdésre adott írásbeli válasz. A különidejűség természetes következménye, hogy kérdés-felelet nem lehetséges, csak megadott kérdésekre lehet válaszolni /az más kérdés, amikor az író személy párbeszéd formájában fejezi ki mondanivalóját/.

d/ Hiányos mondatok kiegészítése. /Különidejű közös nyelvi tevékenység./

e/ Olvasás.

3. Valamennyi fenti gyakorlási forma a tanuló és a nyelvi társ viszonya szempontjából egyéni /páros/ vagy ^{egyesítő} kollektív lehet.

a/ A páros nyelvgyakorlásban csak egy tanuló és egy nyelvi társ /tanár, tanulótárs, az olvasott szöveg írója, a tanuló által írt szöveg leendő olvasója/ vesz részt. Az osztály többi tagja figyelemmel kíséri a nyelvi tevékenységet vagy más jellegű nyelvi tevékenységet végez.

b/ A kollektív nyelvgyakorlás esetén az egész osztály egy időben végez azonos vagy ~~különböző~~ nyelvi tevékenységet. Amíg a páros nyelvgyakorlásban valamennyi nyelvgyakorlási forma minden probléma, technikai eszköz nélkül megvalósítható, addig a kollektív gyakorlásban csak a vizuális, írásbeli gyakorlási formák és az auditív formák közül a hallgatás alkalmazható, illetve csak ezek a formák ^{nyernek} alkalmazást a gyakorlatban. Az elbeszélés, a kérdés-felelet, a párbeszéd, a szóbeli mondatkiegészítés mint gyakorlási formák kollektív alkalmazása az iskolai nyelvoktatásban nehezen oldható meg, mert ha egyszerre több tanuló beszél, akkor egyrészt egymást zavarják, másrészt a nyelvi társ, ha egyedül áll szemben valamennyi beszélővel, valamennyit nem figyelheti, és így egyiket sem fogja megérteni, de ha minden tanulónak külön nyelvi társa van /tanulótársa/, az sem segít a probléma megoldásán, mert a hangzavarban nem fogják egymást megérteni,

ugyanakkor a tanár irányító szerepe is lehetetlenné válik.

A fenti közismert tények végső soron azt jelentik, hogy a beszélés elsődlegességének metodikai alapelve és a gyakorlás kollektivitásának elve között ellentét áll fenn. A beszélés elsődlegességének elve az iskolai nyelvoktatásban egyéni szóbeli gyakorlással nem valósítható meg, mert ilyen gyakorlás mellett nagyon kevés módja van a tanulónak arra, hogy beszéljen, ugyanakkor a gyakorlás kollektív formája az auditív-motorikus gyakorlásban nem alkalmazható a fentiekben kifejtett okok miatt. Meggyőződésünk, hogy csak ezen ellentét feloldásától remélhető az iskolai nyelvoktatás eredményességében lényeges előrelépés. Átmeneti megoldásként sokat segíthet az ugynevezett kórusos kollektív gyakorlatok fokozottabb alkalmazása, de a végső megoldást a híradástechnikai eszközök felhasználásától remélhetjük. Ezen technikai eszközökkel szemben támasztandó követelmények: az osztályban lévő tanulók akkusztikai elszigetelése egymástól, hogy ne zavarhassák egymást; a tanár irányító és ellenőrző munkájának biztosítása olyan körülmények között is, amikor az egész osztály egyszerre beszél. A híradástechnika jelenlegi fejlettsége mellett a fenti követelmények kielégíthetők, és mivel az ilyen berendezések nem túlságosan költségesek, gyakorlatilag megoldhatók. Az alábbiakban - a maga helyén - részletesen ismertetünk egy ilyen csoportos auditív gyakorló berendezést.

Az idegen nyelvi gyakorlás formái a nyelvi tevékenységet végző tanuló és a gondolati tartalom viszonya szempontjából

A nyelvgyakorlást végző tanuló és a gyakorlás mondatai által hordozott gondolati tartalom viszonya didaktikai szempontból kétféle lehet: amikor a gondolati tartalmat a konkrét szituáció hatására maga a tanuló hozza létre, vagyis a tanuló szubjektív mondanivalóját fogalmazza meg a nyelvi tevékenység által; amikor a tanuló a nyelvi tevékenység által hordozott gondolati tartalmat különböző módon készen kapja meg, és az így készen kapott gondolatokat önti idegen nyelvi formába.

A fentiek figyelembevételével, kétféle gyakorlási forma között tehetünk különbséget: a szituatív és az irányított nyelvgyakorlás között.

1. A szituatív nyelvgyakorlás azt jelenti, hogy a tanuló szubjektív mondanivalóját fejezi ki^a tanult idegen nyelven. A tanuló ilyen viszonya az idegen nyelv eszközeivel megfogalmazandó gondolati tartalomhoz ugyanazt a gyakorlási formát /pl. kérdés-felelet, párbeszéd, írásbeli kifejezés stb./ minőségileg más jellegűvé teszi. /Az iskolai nyelvoktatás gyakorlatában ez a gyakorlási forma például az ugynevezett szabad beszélgetésben, az idegen nyelvi óravezetésben, szabadon választott témáról írt fogalmazásban, illetve szóban elmondott elbeszélésben stb. realizálódik./

2. Az irányított nyelvgyakorlás azt jelenti, hogy a gondolati tartalmat nem a gyakorlást végző tanuló hozza létre egy természetesen adott szituáció alapján, hanem készen kapja vagy magát a gondolati tartalmat, vagy egy mesterségesen létrehozott

szituációba kell magát beleélnie, beleképzelnie.

A tanuló ilyen viszonya az idegen nyelv eszközei által hordozott gondolati tartalomhoz minőségileg megváltoztatja a gyakorlási formákat /az elbeszélést, a párbeszédet stb./.

Az irányítás két formában valósulhat meg.

- a/ A tanulók a gondolati tartalommal együtt az idegen nyelvi formát is kapják, és azt csak reprodukálniuk, megismételniük kell: /Auditív és vizuális másolás, utánmondás./
- b/ A tanuló csak a gondolati tartalmat kapja, a nyelvi formábaöntést neki kell elvégeznie.

A gondolati tartalmat megadhatjuk anyanyelven vagy idegen nyelven, amikor annak pontos visszaadását követeljük meg /szóbeli vagy írásbeli fordítás/; amikor csak a témát határozzuk meg, amelyről beszélgetni, elbeszélni, fogalmazni stb. kell a tanulónak.

A gondolati tartalmat /témát, szituációt/ megadhatjuk továbbá képek és más szemléltető eszközök, a tanuló által végzett tevékenység, megfigyelés stb. segítségével.

III. Az idegen nyelvi gyakorlás eszközei

Az idegen nyelvi készségek és jártasságok kialakításához szükséges gyakorlás bonyolult, sokrétű tevékenység. Ahhoz, hogy a gyakorló pedagógus e tevékenységet a tanulókkal eredményesen végeztethesse, különféle eszközökre van szüksége: gyakorlatgyűjteményekre, szövegekre /olvasmányokra/, szemléltető eszközökre, technikai eszközökre és segédeszközökre.

A nyelvoktatás elméletének kétirányú feladata van a nyelvgyakorlás eszközeivel kapcsolatban. Egyrészt ki kell dolgozni azokat az elveket, amelyek alapján eredményesen használható eszkö-

zöket lehet létrehozni, másrészt tisztázni kell ezen eszközök használatával szemben felállítható elveket, ki kell dolgoznia a használatuk metodikáját.

Az alábbiakban nem arra vállalkozunk, hogy a nyelvgyakorlás felsorolt eszközeit mindkét említett vonatkozásban vizsgálat tárgyává tegyük és a problémákat részletesen kimerítsük. Egyes kérdéseket /a szerintünk legfontosabbakat/ részletesebben, másokat rövidebben tárgyalunk, ismét más jelenségekről csak említést teszünk, csak a problémafelvetést végezzük el.

Gyakorlatgyűjtemények

A gyakorlással szemben felállított elvi követelmények /fokozatosság, rendszeresség stb./ annyira sokrétűek és figyelembevételük olyan nagy munkát igényel, hogy a gyakorló tanártól nem lehet elvárni a gyakorlatok, gyakorlatrendszerek kidolgozását. Olyan egységes szempontok és előre átgondolt terv szerint összeállított gazdag gyakorlatgyűjteményekre van szükség, amelyekből a gyakorló tanár a körülmények figyelembevételével bőségesen válogathat.

Különösen fontosnak tartjuk az alapkészségek, azokon belül is a beszédkésztség alapkészségeinek kialakítását célzó egységes, az oktatás egész időszakára kidolgozott gyakorlatrendszer megalkotását.

Az így kidolgozott gyakorlatrendszerek között célszerűnek látszik különbséget tenni a szerint, hogy csak a tanár munkáját hívatottak-e segíteni, vagy a tanulók kezébe is el kell juttatni azokat. Az előbbieket - ezek elsősorban az auditív gyakorlási formák - célszerű külön könyvben a tanárok számára kiadni, az utóbbiakat pedig a szokásos módon a tankönyvekben elhelyezni.

A különféle gyakorlatrendszerek, gazdag tartalmi és változatos formájú gyakorlatgyűjtemények az idegen nyelvi készségek és jártasságok kialakításának legfontosabb eszközei. Ilyen eszköz nélkül nem remélhető a nyelvvoktatás eredményességének jelentős javulása.

A gyakorlatrendszerek, gyakorlatgyűjtemények összeállításának elvi követelményei elsősorban a metodikai alapelemekből és a gyakorlás elveiből adódnak.

Szövegek /olvasmányok/

Azáltal, hogy az írott szöveget, az olvasmányt a gyakorlás, az idegen nyelvi készségek és jártasságok kialakítását célzó nyelvgyakorlás eszközei közé soroltuk, szembekerültünk a metodikai irodalomban általánosan elfogadott állásponttal az olvasmányok szerepét illetően: "a szöveg a tanuló szókincsének forrása és a nyelvteni formák lelőhelye." Ez a mondat igen találóan fogalmazza meg a nyelvvoktatási célra összeállított szövegekkel kapcsolatos évszázados metodikai szemléletet. E felfogás következménye az ismeretlen szavakkal és grammatikai jelenségekkel agyonterhelt olvasmány, amiből törvénytörően következik az úgynevezett olvasmányfeldolgozás időtrabló, sziszifuszi munkája. Ez pedig egyrészt magát az olvasmányt teszi a "feldolgozáson" kívül másra szinte csaknem teljes mértékben alkalmatlanná, másrészt - mivel az olvasmányfeldolgozás /auditív előkészítéssel vagy anélkül/ az oktatási idő több mint felét emészti fel - megakadályozza a nyelv iskolai körülmények között történő eredményes oktatását.

Ezen állítás igazolása, és a vele szemben álló, az olvasmányt az idegen nyelvi készségek és jártasságok kialakítását ^{mak eszközeként} célzó

gyakorlásnak felfogott álláspontunk kifejtése azt igényli, hogy a gyakorlás más eszközeitől eltérően e kérdéssel részletesebben foglalkozzunk.

Az idegen nyelvi olvasmányok funkcióját meghatározó felfogás legkézzelfoghatóbban az olvasmányok összterjedelmének mennyiségében, az olvasmányokban szereplő szavak ismétlődésének gyakoriságában jut kifejezésre. Ezért problémánkat ebből a szempontból közelítjük meg.

Egyik német nyelvkönyvünk olvasmányai például összesen 8 ezer szóból állanak /a névelőket, a létigét és az előljárókat nem számoltuk/. Ez a 8 ezer szavas szövegmenyiség 2 400 különféle szóból variálódik.

Egy 6 500 szót tartalmazó orosz nyelvkönyvünk olvasmányainak e szómenyisége kb. 1 500 szóból variálódik.

Az előbbi esetben az átlagos előfordulási index 3,3 az utóbbiban 4,3. Ez azt jelenti, hogy az olvasmányok összterjedelme az elsajátítandó szavaknak mindössze 3-5-szörösét teszi ki. Másszóval: az olvasmányok szövegében minden harmadik-ötödik szó ismeretlen.

A szógyakorisági törvény segítségével könnyen megállapíthatjuk, hogy a 3-5-szörös átlagos előfordulási index mit rejt magában, ha megállapítjuk, hogy a tankönyvekben szereplő egy-egy szó minimális előfordulása i_{\min} mekkora számot képvisel. Formuláinkból kiindulva ez az érték is kifejezhető. Ha az összes terjedelmet

$I = K \cdot S \cdot i_{\min}$ segítségével kapjuk meg, akkor az $i_{\min} = \frac{I}{k \cdot S}$

Az I és S értékét vegyük a két könyvből kapott számok átlagának $I = 800 + 650 : 2 = 725$; $S = 2400 + 1500 : 2 = 1950$. A k értéke, mint tudjuk, állandó $k = 5,6$.

Tehát

$$i_{\min} = \frac{7\,250}{5,6 \cdot 1\,950} = 0,7$$

Ez azt jelenti, hogy az elsajátítandó 1 950 szó mintegy 50 %-a /lásd az 5. számú ábrát/ elméletileg 0,7-szer fordul elő. Mivel ez gyakorlatilag természetesen nem lehetséges, mert egy szó egyszernél kevesebbszer nem fordulhat elő, nyilván a csak egyszer előforduló szavak száma emelkedik meg, vagyis jóval több, mint 50 %.

Végül soron a fenti adatok azt mutatják, hogy az elsajátítandó szavak minimális ismétlődése a tankönyvek szövegeiben - egy. /Fenti számításainkban az egynél jelentősen kisebb szám első sorban abból adódik, hogy a német tankönyvben nem vettük számításba a névelőket, a létigét és az előljáró szókat./

Ez a jelenség, vagyis az, hogy az elsajátítandó szavak mintegy 50 %-a csak egyetlen egyszer fordul elő az olvasmányok szövegeiben, az idegen nyelvi tankönyvirodalomban általános jelenség. Mintha az lenne a cél, hogy minél rövidebb szövegbe minél több ismeretlen nyelvi jelenséget zsúfoljanak bele a tankönyvírók. Ilyen vonatkozásban kiemelkedő teljesítménynek számít például az általános iskola 5. osztályos orosz nyelvkönyveink sok olvasmánya. Például az V. osztályos könyv VIII. leckéje egy 12 szavas szövegben 5 új szót szerepeltet.

Az olvasmányírásnak ez a gyakorlata azt eredményezi, hogy a szövegek hihetetlenül nehezekké, a tanuló számára gyakorlatilag olvashatatlaná válnak. Az olvasás folyamatában a nagytömegű ismeretlen jelenség miatt az olvasási tevékenység tudatos komponensei olyan mértékben szaporodnak fel, hogy az ^{ol} magát az olvasását minőségileg más tevékenységgé, desiffrózássá változtatják.

Az ismeretlen szavakkal tulterhelt szöveg megfejtése rengeteg időt igényel. Mivel egy-egy órán csak néhány soros szöveget lehet keserves munkával "feldolgozni", az olvasmány tartalmi mondanivalója elsikkad, szétdarabolódik.

Ilyen kevés mennyiségű szövegben nem lehet megvalósítani a szavak kívánt mértékű ismétlődését, a funkcionális tartományukhoz tartozó legfontosabb jelenségek szerepeltetését.

Egyszóval a jelenlegi szövegek nem alkalmasak arra, hogy a nyelvgyakorlás eszközei legyenek. Segítségükkel például nem lehet kialakítani a szintetikus olvasás jártasságát, nemcsak azért, mert az ilyen nehéz szövegek minden egyes mondatát "fel kell dolgozni", le kell fordítani, hanem azért sem, mert a szintetikus olvasás jártasságának kialakulásához sokkal több, ^{és} a tanuló által olvasható szövegre van szükség. De a szóbeli kifejező jártasság és a beszéd-készség fejlesztésének segítésére sem alkalmasak az ilyen szövegek, mert olyan olvasmányról beszélgetni, amelyben a szavak jelentős része új ismeret, nagyon nehéz.

A jelenlegi olvasmányok csak arra jók, hogy-betöltvén a szavak és grammatikai ismeretek lelőhelyének szerepét-felemésszék a nyelvoktatásra fordított idő nagyobb részét, és megakadályozzák a nyelvtanítás eredményességét.

A fenti helyzetkép után vizsgáljuk meg azokat a követelményeket, amelyek megvalósítása az idegen nyelvi olvasmányokat az idegen nyelvi gyakorlás alkalmas eszközeivé teheti.

1. Mindenekelőtt szükséges az olvasmányokat differenciálni. Jelenleg van az olvasmány általában és az ezzel kapcsolatos alapvető oktatói tevékenység az olvasmányfeldolgozás. Ilyen olvasmányokra nincsen szükség. Csak olyan idegen nyelvi szövegeknek, olvasmá-

nyoknak lehet létjogosultsága az iskolai nyelvoktatásban, amelyek határozott céllal íródtak, amelyek egy meghatározott gyakorlási cél szolgálatában állnak?

Ilyen olvasmányok az analitikus olvasás jártasságának kialakítását segítő szövegek, amelyekben olyan mennyiségű ismeretlen szó szerepel, hogy a tanuló /az oktatási órán vagy otthon/ szótárral a kezében önállóan képes legyen azt elolvasni és megérteni. /A tanár csak akkor segít, ha a tanuló nem tud valamely problémával önállóan megbirkózni./

Egészen más jellegű lesz az olyan olvasmány, melynek segítségével a szintetikus olvasást gyakorolják a tanulók. Az ilyen szövegben már csak egészen kis mennyiségben szerepelhetnek ismeretlen szavak, de ezek közül is csak olyanok, amelyek nem akadályozhatják meg az első olvasás alapján történő megértést /a szituációból megérthető, egy már tanult szó családjába tartozó stb. szó/.

Ismét más lesz az olyan olvasmány jellege, amelyet a tanár vagy technikai eszköz olvas fel az auditív megértés gyakorlása érdekében.

De más lesz az olvasmány akkor is, ha azt csak elolvasásra és ismét más ha megtanulásra szánjuk; másként alakulnak azok a szövegek, amelyeket a tanár felügyeletével, és másként azok, amelyeket otthon olvasnak el a tanulók.

2. Továbbá az összefüggő olvasmányokban nem szerepelhet ismeretlen grammatikai jelenség. A grammatikai jelenségeket a tanulóknak más módon, erre a célra szerkesztett mondatok segítségével kell megismerniük. /Nem elsajátítaniok!/ Az más kérdés, hogy az olvasmányban lehet és szükséges is a napirenden lévő grammatikai jelenségeket koncentrálni.

Ezt a követelményt egyrészt azzal indokoljuk, hogy az olvasást mint nyelvi tevékenységet egy minőségileg más tevékenység /a grammatikai jelenség magyarázata/ beékelődése eltorzítja, fel-
darabolja, természetellenessé teszi, ^{ugyanakkor} másrészt az olvasmányok ^{ne k}ni-
vül sokkal egyszerűbb lényegretörő mondatok segítségével a gramma-
tikai jelenségeket megismertetni.

3. Harmadszor, az olvasmányok ne csak az elsajátítandó szava-
kat tartalmazták, hanem olyan szavakat is, amelyek nem képezik az
oktatás tárgyát. Ezt egyrészt az eredetiség, a természetesség elve
követeli meg: az anyanyelvi és idegen nyelvi receptív tevékenység-
ben egyaránt - mivel az nem alkalmazkodik az olvasó, hallgató tu-
dásához - viszonylag gyakran fordulnak elő olyan szavak, kifejezé-
sek, amelyek esetlegesek, kívül esnek a receptív nyelvi tevékenység-
get végző személy nyelvi ismereteinek határán, másrészt tartalmi-
lag jó szöveget, könnyen olvasható, a tanuló felkészültségét pontosan
figyelembevevő szöveget nem lehet úgy írni, ha a tankönyvíró csak
az elsajátítandó szavakat használhatja, illetve a megírt szöveg
valamennyi szava megtanulandó szó lesz.

Itt nem az úgynevezett produktív és receptív szavak közöt-
ti különbségtételről van szó. Ez felesleges megkülönböztetés, mert
nem azok a szavak lesznek produktívak vagy receptívek, amelyeket
ilyeneknek minősítünk, és amelyeket ilyenre kívánunk tenni, hanem
azok, amelyek az oktatás folyamatában sokszor, illetve kevésszer
fordulnak elő.

Mi olyan szavakról beszélünk, amelyeket egyáltalán nem kell
elsajátítani. Ezek az esetlegesen előforduló szavak egy későbbi
olvasmányban is előbukkanhatnak, némelyek az oktatás ^{egy későbbi} előrehaladt-
szakaszában elsajátítandó szavakká is válhatnak.

Ezek az olvasmányokban spontán módon bekerülő szavak nemcsak hogy nem sajátítandók el, de még csak új, ismeretlen szónak sem számítandók. A szövegben ugyanis közvetlenül a kérdéses szó után zárójelben következik a mondatbeli szituációnak megfelelő jelentése. E megoldás segítségével a tankönyvszerző olyan szöveget, olvasmányt ír, annyi új szóval, a szavak olyan ismétlődésével, amilyent akar, illetve amilyent a körülmények megkívánnak.

Ugyanakkor az olvasás tényleges olvasássá, a tanuló önálló munkájává tehető, és teljesen kiküszöbölhető az időtrabló "olvasmányfeldolgozás".

E megoldás alkalmazásával szemben az alábbi megszorításokkal szükséges élni: csak az olvasási készség kialakulása után használható az ilyen olvasmány, mert azok a tanulók, akik még az adott idegen nyelven nem tudnak olvasni, az ilyen zárójeles, esetlegesen előforduló szavak olvasása során megoldhatatlan nehézségekbe ütköznenek; az auditív megértés gyakorlására szánt szövegekben ilyen szavak természetesen nem szerepelhetnek; és végül nem lehet visszaélni e megoldásaita lehetőségekkel. Nem lehet túlterhelni az olvasmányt ilyen zárójeles szavakkal, mert az egy bizonyos határon túl ugyanúgy eltorzítaná az olvasmányt, mint jelenleg a sok ismeretlen szó, ^{mert} ~~illette, ha túl sok a zárójeles szó, akkor esőkken az elsajátítandó szavak ismétlődésének, előfordulásának lehetősége a zárójeles szavak száma növekedésének arányában esőkken.~~

Hogy melyik az a felső határ, amikor már hátrányossá válik a zárójeles szavak használata, azt kísérletekkel kell majd pontosan megállapítani. Véleményünk szerint, két gépelt soronként nem haladhatják meg átlagosan az egy szót.

4. ~~És végül,~~ úgy kell megszerkeszteni az olvasmányokat, hogy

azok egyszerre, egy alkalommal elolvashatók legyenek, vagy ha fel is kell azokat osztani, a részekre bontást a tartalom figyelembevételével lehessen elvégezni. Az olvasmány több részletben való elolvasása ilyen módon is csak kivételként alkalmazható.

E követelmény megvalósíthatósága egy-egy szöveg, olvasmány terjedelmét eleve meghatározza. Egy-egy szöveg elolvasására szánt idő maximum 5-10 perc lehet, mert sem az oktatási órából, sem a tanuló otthoni munkájából erre a célra - szerintünk - több idő nem fordítható egyrészt azért, mert sok másféle nyelvi tevékenységet is kell az oktatási órán és otthon rendszeresen végezni, másrészt azért, mert egyféle tevékenység bizonyos idő után fárasztóvá válik. Induljunk ki tehát az olvasmány terjedelmének megállapításakor az egy olvasmány elolvasására fordítható idő fent megjelölt mennyiségéből.

Mivel 10 perc alatt hozzávetőlegesen száz sornyi /3-4 oldal/ gépelt szöveget lehet folyamatosan elolvasni, ezért egy olvasmány maximális terjedelme legfeljebb 100 gépelt sor lehet.

A tankönyvirodalom tanulmányozása arra az eredményre vezet, hogy általában 8-10 sornyi gépelt szövegnél nem lehet rövidebben megfogalmazni egy egységes összefüggő tartalmi mondanivalót. Az olvasmányterjedelem alsó határa tehát hozzávetőlegesen 10 gépelt sor nál nem lehet kevesebb.

Ily módon 10-100 sor között látszik helyesnek az egyszerre, egy alkalommal elolvasandó idegen nyelvi szöveg terjedelmét realizálni. ^{Hogy} Ha a meglehetősen tág lehetőségen belül egy konkrét olvasmány milyen terjedelmű lesz, az mindenekelőtt az olvasmány céljától, jellegétől függ. Például természetes, hogy az analitikus olvasásra szánt szövegek lesznek a legrövidebbek, az auditív megértés fejlesztésére

tését szolgáló olvasmányok /amelyeket a tanár vagy technikai eszköz folyamatosan olvas fel/, lehetnek a leghosszabbak. Természetesen egy-egy olvasmány terjedelme a tartalmi mondanivalótól és sok más körülménytől is függ.

5. Az eddig elmondottakon kívül az is szükséges, hogy az olvasmányok összerjedelmét tudatosan megtervezzük. A desifrizáló olvasmányfeldolgozás, felszámolása, az idegen nyelvi szöveg jól használható nyelvgyakorlási eszközzé változtatása végső soron azon múlik, hogy milyen mértékben sikerül megoldani az elsajátítandó szavak szükséges arányú laza elosztását az olvasmányokban. Ugyanakkor a szövegeknek kell biztosítaniuk az elsajátítandó szavak szükséges mértékű ismételt előfordulását is.

E problémák csak a szöveg összerjedelmének a jelenlegi összes terjedelem sokszorosára emelésével oldhatók meg.

A metodikai irodalomban nem ismeretlen a szövegek, olvasmányok fellazítására irányuló törekvés, a szókincs sokrétű megforgatásával, variálásával kapcsolatos próbálkozás.

Ilyenek például Michael West ^{törekvései 9.} próbálkozásai vagy a Szovjetunióban folyó legújabb kísérletek. ¹⁰ E kísérletekben 5-10-szeresére emelték a szöveg mennyiségét, és így a korábban összezsúfolt szómennyiség laza eloszlása könnyebbé tette az olvasást; az új és korábban tanult szavak különféle szituációkban sokszor megismétlődtek. Az eredmény: szilárdabb, magasabb színvonalú tudás.

Az általunk ismert ilyen jellegű törekvések azonban az olvasmány funkciójáról kialakult évszázados felfogás keretei között maradnak, vagy eltulózzák a szöveg jelentőségét. A legnagyobb hibájuk azonban abból származik, hogy nem tudták elméletileg feltárni az olvasmányok szövegének összes terjedelme, az elsajátítandó szavak

ismétlődése közötti összefüggéseket, nem tudták kimutatni, hogy mitől függ az olvasmányok összes terjedelmének mennyisége, hogy tulajdonképpen mennyi szövegre van szükség egy meghatározott mennyiségű szó meghatározott ^{száma} mennyiségű ismétlődéséhez. Az olvasmányokban szereplő különféle szavak átlagos előfordulási indexe - mint láttuk - nagyon keveset mond.

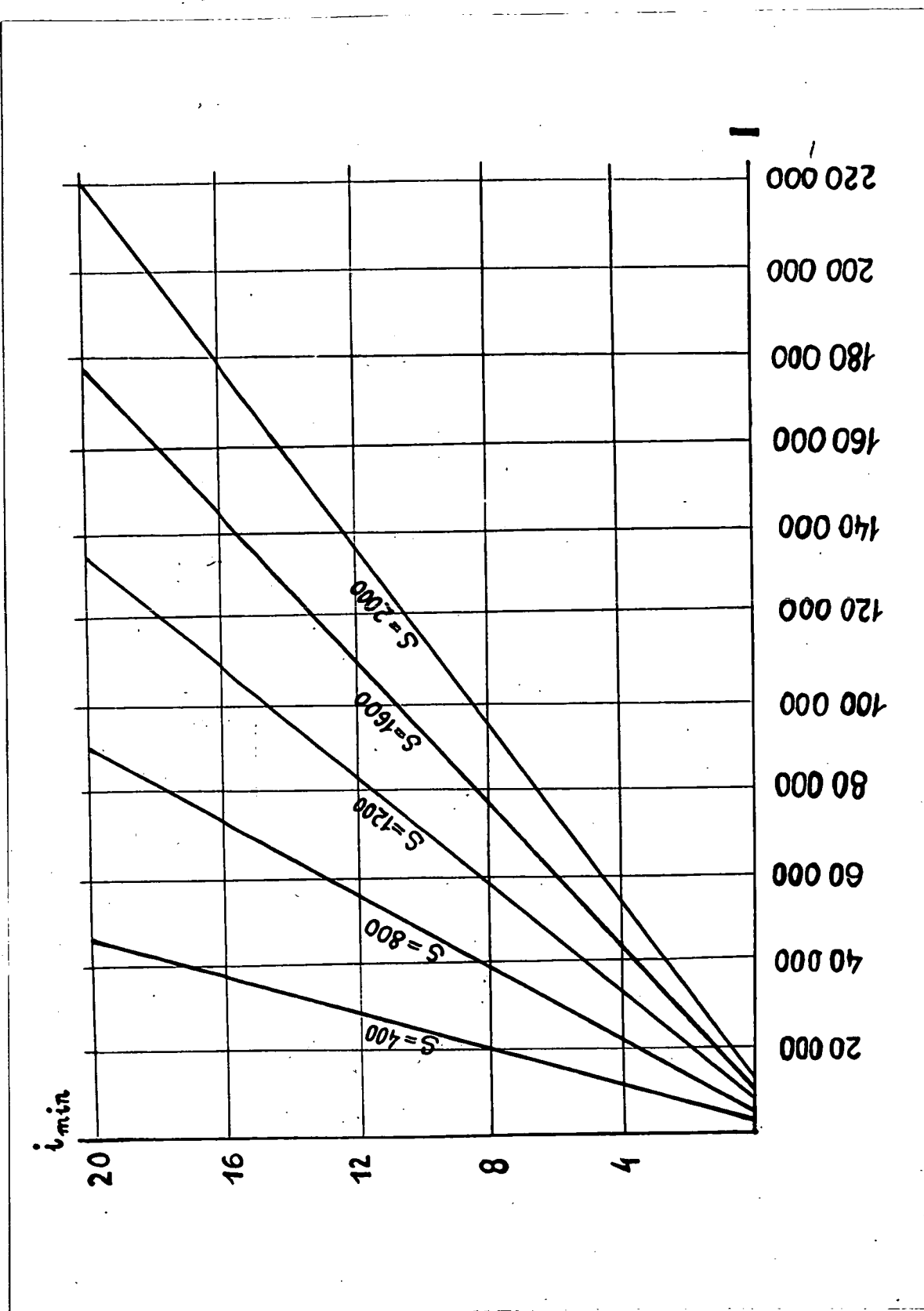
A szógyakorisági törvény ismeretében a szükséges szövegmennyiség a kívánt feltételeknek megfelelően ~~exakt~~ módon előre megállapítható.

Ehhez két jelenség számszerű adatai szükségesek: 1. tudnunk kell az összes elsajátítandó szavak számát, amelyeknek az olvasmányokban szerepelniük kell /S/; 2. meg kell határozni, hogy mennyi legyen egy-egy szó minimális előfordulása / i_{\min} /, illetve egy-egy szó minimálisan hányszoros előfordulását kívánjuk elérni az oktatás egész időszakában feldolgozandó szövegekben.

Mint a korábbiak során bemutattuk, a jelenlegi minimális előfordulás a lehető legkisebb, vagyis egy körül mozog.

Annak megállapítását, hogy mennyi legyen a minimális előfordulás, nem tartjuk feladatunknak. A szöveg kísérletek figyelembevételével, véleményünk szerint, a jelenlegi egyel szemben hozzávetőlegesen 10-15. Ez a mennyiség hozhatja meg a gyökeres változást, ilyen mennyiség esetén remélhetjük, hogy az olvasmányok olyan könnyűvé válnak, melynek eredményeként valóban olvasmányok, a tanulók által önállóan elolvasható szövegek lesznek; az olvasmányok a különféle nyelvgyakorlás eszközeivé válhatnak.

A fentiek figyelembevételével az $i_{\min} = 1-20$, az $S = 200-2\ 000$ intervallumban egy diagramma segítségével leolvashatóvá tettük a megírandó tankönyvek szövegeinek összes terjedelmét /I/ az elsajáti-



11. számú ábra

tandó szavak számának $/S/$ és azok minimális előfordulásának $/i_{\min}/$ függvényében. /Lásd a 11. számú ábrát./ A formula már ismeretes.

$$I = S \cdot k \cdot i_{\min}$$

Szemléltető eszközök

A szavak tartalma és formája közötti viszonyról szólva kifejtettük, hogy a szemléltető eszközök és egyáltalán a szemléltetés alkalmazása az iskolai idegen nyelvi oktatásban a jelentésfeltárás munkájában tévedésen alapszik.

A szemléltető eszközöknek azonban a nyelvgyakorlásban nagyon jelentős szerepük van. A szemléltető eszközök a nyelvgyakorlás legfontosabb eszközei közé tartoznak.

A gyakorlás formái között a tanuló és a gondolati tartalom viszonya szempontjából különbséget tettünk szituatív és irányított gyakorlás között. A szemléltető eszközök az irányított gyakorlás leghatásosabb eszközei. Az anyanyelv segítsége nélkül lehetővé teszik, hogy tartalmat adjanak a tanár a gyakorlatnak, olyan tartalmat, /különösen a tematikus képek esetében/, amelyek egészen közel kerülnek a tanulóhoz, csaknem sajátjává válnak, /hiszen a tanulónak kell kombinálnia a látottak alapján/, amelyek egészen közel állnak, hasonlítanak a valóságra, a szituatív nyelvi tevékenységre.

Technikai eszközök

Korunkban egyre nagyobb szerepet játszanak a különféle technikai eszközök. A nyelvoktatásban felhasználható bármiféle technikai eszközt a nyelvgyakorlást egyik eszközének tekintjük. E megállapításunkkal azt kívánjuk kifejezni, hogy a technikai eszközök az iskolai nyelvoktatás körülményei között, ahol gyermekek tanítása folyik, nem válhatnak a nyelvoktatás kizárólagos eszközeivé,

hanem csak a nyelvgyakorlás eszközeivé, de a nyelvgyakorlásban is csak kisegítő szerepet játszhatnak.

A már használatos technikai eszközökkel /rádió, televízió, dia- és mozgó film, lemezjátszó, magnetofon/ külön-külön nem kívánunk foglalkozni.

Valamennyi közös jellemzője, hogy auditív /a televíziónál és filmnél vizuális is/ ingereket közvetít a tanulókhöz, a tanuló ezen eszközök működésekor receptív nyelvi tevékenységet végez. Receptív nyelvi tevékenységben pedig technikai eszközök nélkül is bőven van része a tanulóknak. A korábbiakban utaltunk arra, hogy az oktatás folyamatában az egyes tanulót érő nyelvi ingerek több mint 90 %-a auditív, a legkisebb didaktikai értékű inger.

Ez nem azt jelenti, hogy a fent említett technikai eszközök nyelvoktatásban betöltött szerepét, jelentőségét akarjuk lebecsülni. Ezeknek a technikai eszközöknek az auditív megértés jártasságának kialakításában, fejlesztésében döntő szerepük van, az auditív megértés jártasságának kialakítását célzó gyakorlás fő eszközei lehetnek, de többet nem várhatunk tőlük. Az olyan vélemények, hogy az auditív, az audio-vizuális eszközöké a jövő a nyelvoktatásban, szem elől tévesztik ezen eszközök auditív jellegét, azt a tényt, hogy csak hallás és látás útján - még ha a legtökéletesebb is ez a hanghatás, vizuális hatás - nem lehet idegen nyelvet elsajátítani. Az idegen nyelv elsajátítása a szükséges mennyiségű artikulációs-motorikus ingerek hatására, beszélés útján, a beszélés elsődlegessége metodikai alapelvének betartása, megvalósítása eredményeként lehetséges.

Olyan technikai eszközök létrehozásán kell tehát céltudatosan fáradozni, melyek segítségével a tanulók beszéltetését a szükséges mértékben megvalósíthatjuk, a beszélés elsődlegességének és a

gyakorlás kollektivitásának elvét betarthatjuk. A híradástechnika, elektrótechnika mai fejlettsége mellett erre minden lehetőség adva van?

Csoportos auditív gyakorló berendezések

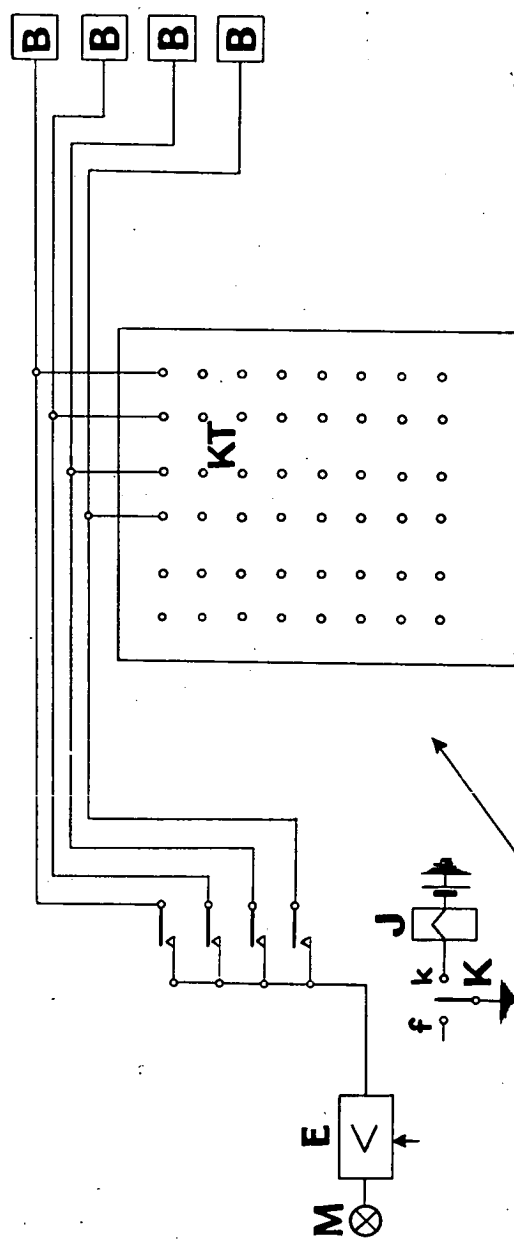
Amerikában az előre programozott elektronikus nyelvtanító gépek olyan típusai is működnek, amelyek egyszerre több tanuló, egy kisebb csoport beszéd tanítását végzik. Ezeket a gépeket tömeges iskolai oktatási célra nemcsak azért nem tartjuk alkalmasoknak, mert előállításuk nagyon költséges, hanem működési elvükből kifolyólag sem.

E gépek a tanuló teljes önállóságát, öntevékenységet igénylik, általában a nyelv tanítását, ugyanakkor a nyelvtanár helyettesítését kívánják megoldani. Az iskola nevelő funkciójával kerülne tehát ellentétbe az olyan elképzelés, hogy majd a fejlődés az ilyen gépeknek adja át a nyelvtanítás feladatát. Ezeket a gépeket első sorban a felnőttek idegen nyelvi oktatásában tartjuk jól felhasználhatóknak, valamint az iskolai nyelvoktatás egyik eszközeként a nyelvgyakorlásban.

Az iskolában olyan technikai eszközökre van szükség, amelyek megtartják a tanár irányító, vezető szerepét, és amelyektől nem általában a nyelvtanítás ^{megoldását} segítését, hanem csak az auditív nyelvgyakorlásban a beszélés elsődlegességének és a gyakorlás kollektivitásának megvalósítását várjuk, amelyek a sokféle gyakorlásnak csak egyik eszközét képezik.

A sokféle lehetséges megoldás közül példaként az alábbiakban leírunk egy csoportos auditív /pontosabban: audio-motorikus/ gyakorló berendezést, és bemutatjuk működési vázlatát. /Lásd a 12. számú ábrát./¹¹ Az amerikai és szovjet fülkés, rekeszes elszigetelés a több százezer forintos költségkihatás miatt tömeges elterjesztésre gyakorlatilag nem alkalmas./

A CSOPORTOS AUDITIV GYAKORLÓ BERENDEZÉS MŰKÖDÉSI VÁZLATA



B = KÉTIRÁNYÚ-BESZÉDFOVÁBBÍTÁSRA
 ALKALMAS KÉSZÜLÉK,
KT = KAPCSOLÓ-TÁBLA,
E = ERŐSÍTŐ,
M = MIKROFON,
H = HALLGATÓ,
J = JELFOGÓ,
K = KAPCSOLÓ.

12. számú ábra

Minden tanulót felszerelünk egy kétirányu beszéd-továbbítás-ra alkalmas készülékkel. Ez lehet például a telefonközpontokban alkalmazott két fejhallgatóból és egy mikrofonból álló rendszer. A tanulók mindkét fülén /vagy fülében/ elhelyezett hangszóró, azáltal, hogy a tanuló beszélés közben a hangszórókból saját hangját hallja, az osztály valamennyi tagját elszigeteli egymástól, az osztályt egyedeire bontja.¹² Ennek következtében valamennyi tanuló egyszerre beszélhet anélkül, hogy egymást zavarná. Hogy a mikrofon a környező tanulók beszédét ne vehesse, azt különféle módon oldhatjuk meg. A legegyszerűbbnek látszik az a megoldás, hogy a mikrofonokat a tanulók szájához közel helyezzük el. A szükséges minőségű és teljesítményű mikrofonnal ilymódon az áthallás kiküszöbölhető.

Az így elszigetelt tanulókat egy a tanár a kezéigényben lévő kapcsolótáblán összekapcsoljuk a tanárral, aki - anélkül, hogy erről a tanulók tudnának - a beszélő osztály tagjai közül azt kapcsolja a fejhallgatójára, akit akar. /Egy vagy néhány tanuló beszédgyakorlatát, feleletét stb. esetleg magnetofonra is rákapcsolhatja, amit utólag pontosan értékelni lehet./

A tanár mikrofonján keresztül teszi fel a kérdéseket, teszi meg észrevételeit tetszése szerint egy vagy több tanulónak, vagy az egész osztálynak a kapcsolótáblán alkalmazott gombnyomás segítségével.

E készülék segítségével a tanár közvetlen irányítása mellett az egész osztály egyszerre végezhet beszédgyakorlatot, megvalósítva a beszélés elsődlegességének és a gyakorlás kollektivitásának elvét, egyszerre olvashat hangosan az egész tanulócsoport, esetleg egyszerre felelhet stb.

A berendezés segítségével a jelenlegi több mint 90 %-os auditív nyelvi ingerhatások tetszés szerint a kívánt mértékre csökkenthető, és helyettük a szükséges mennyiségű artikulációs-motorikus ingerhatások érhetik a tanulókat.

Segédeszközök

A nyelvgyakorlás eszközei közé soroljuk az úgynevezett segédeszközöket is. Ilyenek: a szótár /nyomtatott, a tanuló által vezetett/, grammatikai táblázatok, munkafüzetek stb.

Ezen eszközök használatával kapcsolatos kérdésekre nem kívánunk kitérni mert nincsenek közvetlen viszonyban az idegen nyelvi készségek és jártasságok kialakításának problematikájával. Megemlítésüket rendszertani helyük megjelölése miatt tartottuk szükségesnek.

IV. Idegen nyelvi gyakorlatok

Az idegen nyelvi gyakorlás formái nagyszámú konkrét gyakorlatban realizálódnak. De bármilyen legyen is a konkrét gyakorlat, bármely gyakorlási formát képviseljen is, csak akkor használhatjuk ki maximálisan a benne rejlő lehetőségeket, ha egy pontosan megfogalmazott konkrét cél megvalósítására irányul, ha e cél érdekében nyer összeállítást, a cél fogja össze az egész gyakorlatot. Konkrét cél nélkül a legjobb szándékú nyelvgyakorlat is fecsegéssé válhat.

A gyakorlás különböző formái - mint említettük - a konkrét gyakorlatokban öltenek testet. E konkrét gyakorlatok pedig egy konkrét célnak vannak alárendelve. Ugyis mondhatnánk, hogy a gyakorlatokat a cél különbözteti meg egymástól. Ebből természetesen nem az következik, hogy a cél segítségével a gyakorlatokat klasszifikálni lehet, mert ugyanaz a gyakorlat más tartalommal, esetleg egészen

más célt szolgálhat.

Jelenleg a gyakorlatoknak leggyakrabban egészen általános céljuk van: a beszédkésztség [=beszéd/ fejlesztése, az olvasás gyakorlása stb. Ez érthető egy olyan metodikai rendszerre épülő gyakorlatban, amelyben még csak kísérlet sem történt az idegen nyelvi készségek és jártasságok mint metodikai alapfogalmak tisztázására.

A második fejezetben leírt ezen alapfogalmak segítségével egészen konkrétta tehetjük a gyakorlatok célját.

E szerint a nyelvgyakorlatok céljai az alábbiak lehetnek:

1. Az alapkészségek kialakítása. Ezen belül az artikulációs, írás-, helyesírási-, olvasási és beszédkésztség alapkészségeinek kialakítása, fejlesztése. Az egyes nyelvi készségek alapkészségein belül pontosan meghatározható és meghatározandó, hogy konkrétan melyik alapkészség kialakítása, fejlesztése képezi a gyakorlás célját.

2. Az összetett készségek kialakítása. Ezen belül valamennyi nyelvi készség konkrétan megnevezhető és megnevezendő összetett készségei.

3. Az idegen nyelvi jártasságok. A szóbeli kifejező jártasság, az írásbeli kifejező jártasság, az auditív megértés jártassága, az analitikus és szintetikus olvasás jártassága képezheti a nyelvgyakorlatok konkrét célját.

Olyan nyelvgyakorlatok természetesen nem képzelhetők el, amelyek csak a kitűzött célt valósítják meg; valamennyi gyakorlat egyszerre többféle feladatot old meg. Sőt, a gyakorlatoknak tudatosan is megjelölhetők az elsődleges célok mellett a másodlagos stb. céljai is, az ugynevezett mellékgyakorlatok formájában. A mellékgyakorlatokon kívül természetesen nagyszámu nyelvi jelenség gyakorlása is folyik, amelyek számbavétele nem lehetséges, de nem is szükséges.

De minden egyes nyelvgyakorlatnak szükséges a célját meghatározni, amelyre irányul, amelynek megvalósítására törekszik, amely köré koncentrálódik az adott gyakorlat végrehajtásának folyamata.

A továbbiakban konkrét példákon vizsgáljuk meg az egyes gyakorlási célok megvalósítására irányuló fontosabb gyakorlatokat és a célok megvalósításának néhány problémáját.

Az alapkészségeket kialakító gyakorlatok

Az előző fejezetben leírtuk a készségek, azokon belül az alapkészségek kialakításának munkájában, jelen fejezetben pedig a gyakorlás folyamatában betartandó elveket. Most, amikor konkrét példákon kívánjuk bemutatni az alapkészségek kialakítását, tulajdonképpen a már ismertetett elvek gyakorlata alkalmazásának lehetőségeire, módjaira kívánunk rámutatni.

Legyen a gyakorlás konkrét célja például az orosz nyelvi beszédképesség egyik alapkészségének kialakítása. Legyen ez az alapkészség például a $v - e$ állandósult grammatikai jelkapcsolat, az előljárós eset egyes számban, amely meghatározott tartalmat hordozó állítmány hatására lép működésbe. Például: *Ми сизыим в тыеатре.* Ebben a mondatban az alábbi alapkészségek működnek:

Ми - им в - е

Ugyanakkor az is látható, hogy az állítmány tartalmából indul ki a $v - e$ jelkapcsolat működésbe lépése. Ebben az esetben a gyakorlat konkrét célja az alábbi kapcsolatok létrehozása, begyakorlása.

állítmány в - е

Az alábbiakban bemutatunk egy konkrét gyakorlatrendszert, melynek gyakorlatai a fenti alapkészség kialakítására irányulnak, melyek elvégzése ezen alapkészség kialakulását eredményezi.

1. Miután a tanulók megismerték a v - e jelkapcsolat tartalmát, anyanyelvi megfelelőjét, formáját és az állítmányhoz való fent jelzett viszonyát /akár induktív, akár deduktív úton/, következhet a gyakorlás első lépéseinek elvégzése, a kötött környezetben folyó ^{lebrnyóltára} gyakorlás ~~elvégzése~~. A kötött környezet például az alábbi lehet:

Ja ucsusz v skole.

E környezet valamennyi elemét a tanulók természetesen már korábbi tanulmányai alapján alaposan elsajátították. E mondat néhány soros elismétlése után az egész osztály által, eggyel tovább léphetünk.

2. Vegyük példának az alábbi gyakorlatot:

Vas szín /vase docska i t. p./ rabotajet v bibliotyeke
/v muzeje, v tyeatre, v unyivermage, v resztoranye, v
bufetye, v skole, v gosztyinyice/?

Válasz: ... /nye/ rabotajet v bibliotyeke /v muzeje.../.

Mint látjuk, e gyakorlatban a közvetlen környezet állandó, csak a lexikai környezet a változó. Az állandóan cserélődő, zárójelben megjelölt lexikai környezet azokból a szavakból áll, amelyeket a tanulók már korábban elsajátítottak. Új szó lehet, amit az oktatási óra korábbi szakaszában vagy az előző órán dolgoztak fel a tanulók például az állandóan ismétlődő rabotajet. Ugyanakkor egy másodlagos cél, egy mellékgyakorlat is realizálódik a fent bemutatott gyakorlatban, a birtokos névmások egyeztetése egyes számban, vagyis az alábbi állandósult grammatikai jelkapcsolatok, illetve

alapkészségek: - o - o /vas szin, tvoj ^togyec/, - a - a /vasa docska/, - ja - a /tvoja mama/. Ha a gyakorlatot megvizsgáljuk, láthatjuk, hogy e tudatosan beépített mellékgyakorlaton kívül egy sor esetlegesen szereplő alapkészség és más jelenség gyakorlása is folyik.

Ez a gyakorlat a fokozatosság szempontjából, az általános didaktika kifejezésével élve, tulajdonképpen utánzó gyakorlat. A gyakorlandó alapkészséget a kérdésben szereplő szituációban a tanulónak egyszerűen meg kell ismételnie.

3. Ha a mellékgyakorlatot például, amely a fenti gyakorlatban szintén utánzó jellegűnek számít magasabb didaktikai értékű gyakorlattá alakítjuk, nagyobb energiát vonhatunk el a fő gyakorlat végrehajtásától, egy kis lépéssel tovább juthatunk az önállóság felé. Amellett változatosabbá tettük a gyakorlást. A kérdés itt ilyen lehet:

Kto rabotajet v bibliotyeke /v muzeje.../?

E kérdésre a mellékgyakorlatban szereplő alapkészségeket a tanulóknak már önállóan kell létrehozniuk, illetve alkalmazniuk, ezáltal a mellékgyakorlat alkotó jellegűvé válik, miközben a mondatok állandó tagja, állandóan visszatérő és a tanuló által minden alkalommal megismétlendő alapkészsége a v - e jelkapcsolat marad.

4. A fenti gyakorlatok elvégzése után ismét tovább lépünk. Most a fő gyakorlatot tesszük felidéző jellegűvé, a mellékgyakorlatot utánzóvá, de még mindig a rabotajet képezi az állítmányt.

Ggye rabotajet vas szin /vasa docska i t. p./?

Ebben a gyakorlatban már a tanulóknak kell a v - e jelkapcsolatot, alapkészséget a mondatba beépíteniük, önállóan alkalmazniuk, de csak a már begyakorolt szavakon.

5. A fenti gyakorlatok elvégzése után - e gyakorlatrendszerben gondolkodva - sor kerülhet az állítmány változtatására, cserélgetésére /él, lakik, tanul, játszik, sétál stb./. Ezeknek a szavaknak a funkcionális tartománya természetesen más és más, ezért a v - e jelkapcsolatba újabb és újabb lexikai jelek léphetnek, illetve lépnek be.

Ilymódon az adott alapkészség kialakítására irányuló gyakorlatok egyre önállóbbá változtatják a tanuló nyelvi tevékenységét, egyre újabb és újabb környezetben gyakorolhatjuk be az adott alapkészséget, ezáltal egyre szélesebbé téve funkcionálásának területét.

Ismételten hangsúlyozzuk, hogy csak példát mutattunk be. Sem a konkrét sorrend, sem a példákban alkalmazott megoldások nem elvi követelmények, hanem a különféle elvek alkalmazásának illusztrációi.

Az artikulációs, írás-, helyesírási és olvasási készségek alapkészségeinek kialakítása az előző fejezetben ismertetett sajtósságaik figyelembevételével lényegében a fenti példákon bemutatott módon realizált gyakorlatokkal oldható meg.

A bemutatott példák az auditív gyakorlási formák közül a kérdés-feleletnek azt a típusát képviselik, amelyben a nyelvi társ csak kérdező a tanuló csak válaszol.

Ez egyrészt ismételten azt hangsúlyozza, hogy csak példáról van szó, másrészt azt jelenti, hogy a gyakorlás még nem fejeződött be. A beszéd-készség adott alapkészségének működését a többi nyelvi tevékenységi formában is be kell gyakorolni, hiszen valamennyiben egyaránt helyesen kell funkcionálnia. Tehát az adott alapkészség gyakorlására koncentrált szöveg hallgatása, olvasása, valamint az írásbeli gyakorlás útján folytatódik és fejeződik be az

adott alapkészség elsődleges kialakítása.

Az alapkészségek kialakítását célzó gyakorlatok a gyakorlás különféle formáiban realizálódnak. A legtipikusabbaknak mégis a következőket jelölhetjük meg: a beszédkésztség alapkészségeinél a kérdés-felelet, írásbeli kifejezés, olvasás; az artikulációs készség alapkészségeinél az utánmondás; az olvasási készség alapkészségeinél az olvasás; az íráskészség alapkészségeinél az auditív és vizuális másolás.

Az összetett készségeket kialakító gyakorlatok

Az idegen nyelvi összetett készségek tulajdonképpen az állandósult hang-, betűsorok és a különféle lazább vagy szorosabb állandó jellegű szókapcsolatok.

Az összetett készségek kialakítása jellegükből fakadóan nem igényel sajátos, külön erre a célra összpontosított gyakorlatok beállítását. Az új hangsor, betűsor /szó/ esetén általában elegendő azt néhányszor kimondatni, elolvastatni, leírtni, hogy az összetett készség elsődlegesen kialakuljon.

A beszédkésztség összetett készségeinél már más a helyzet. Az egyes fordulatok, szókapcsolatok egyetlen indítással történő automatikus működése már nehezebben érhető el. Külön gyakorlatok szervezése azonban itt sem látszik szükségesnek.

Az alapkészségfejlesztő és jártasságfejlesztő gyakorlatokba azonban céltudatosan, mellékgyakorlat formájában be kell építeni a beszédkésztség kialakítandó összetett készségeit, hogy azok a gyakorlat folyamán többször, sokszor előforduljanak.

Esetenként szükségessé válhat, hogy néhány fontosabb összetett készség kialakítása a gyakorlatok elsődleges célja legyen.

A fentiekből következik, hogy az összetett készségeknek ^{tipikus} nincsenek sajátos gyakorlatai, hogy az összetett készségek kialakítása érdekében valamennyi gyakorlási forma egyaránt alkalmazható.

Az összetett készségek kialakításának sajátosságai nem a sajátos gyakorlatokban jutnak első sorban kifejezésre, hanem a tanulásban. A beszéd-készség összetett készségeinek kialakításában például a különféle szövegek megtaníttatása teszi sajátossá a nyelvtanulás munkáját. /De erről majd a tanulással kapcsolatos kérdések tárgyalásánál lesz szó./

A szóbeli kifejező jártasságot kialakító gyakorlatok

A szóbeli kifejezés jártasságának kialakítását természet-szerűleg beszéltetés útján lehet elérni. Ilymódon a szóbeli kifejező jártasság kialakításának sajátos, tipikus gyakorlatai a tanulók beszéltetése útján megvalósuló gyakorlat. Valamennyi "beszéltető" gyakorlat alkalmas tehát a szóbeli kifejező jártasság kialakítására, vagyis valamennyi ilyen gyakorlat, függetlenül attól, hogy ez kifejezett célja-e, az adott gyakorlatnak, segíti a szóbeli kifejező jártasság kialakulását.

Szükséges azonban olyan "beszéltető" gyakorlatok beállítása is, amelyeknek elsődleges céljuk a szóbeli kifejező jártasság fejlesztése.

A szóbeli kifejező jártasság fogalmának és a kialakításával szemben témasztott elvi követelményeknek megfelelően a szóbeli kifejező jártasság kialakítására irányuló gyakorlat célja kétféle lehet: általános és speciális.

A szóbeli kifejezés jártasságát általánosan fejlesztő gyakorlatok első sorban azok a gyakorlatok, amelyek a szóbeli kifeje-

zésre, az elbeszélésre, a párbeszédre, a szituatív gyakorlásra és az irányított gyakorlat közül azon megoldásokra épülnek, melyek a lehető legnagyobb önállóságra készítetik a tanulót mondanivalója szóbeli kifejezésében. Az ilyen gyakorlatok képezhetik a szóbeli kifejező jártasság kialakításának általános célját.

Ezen általános jellegű gyakorlatok mellett szükségesnek látszik egészen speciális célokat megvalósító gyakorlatok szervezése is a szóbeli kifejező jártasság kialakítása érdekében. Nevezetesen azon ellentmondás feloldására, amely a tanuló gazdag gondolati mondanivalója és a szegényes idegen nyelvi eszközök között törvényszerűen fennáll.

Ezek a speciális szóbeli gyakorlatok abból állnak, hogy a tanulók ugyanazt a lényeget, mondanivalót különböző nyelvi eszközökkel fejezik ki.

Ez lehet például egy olyan gyakorlat, amikor a tanár megjelöl egy gondolatot, gondolatsort és a tanulóknak az a feladata, hogy ugyanazt a gondolatot minden tanuló más nyelvi eszközökkel fejezze ki. Ezt a "ki tudja másként is mondani játékot" eleinte anyanyelven látszik szükségesnek végezni. Előbb rá kell döbbsenteni a tanulót, hogy ugyanazt a gondolatot nagyon sokféle módon, a legkülönbözőbb nyelvi eszközökkel lehet kifejezni. Előbb hozzá kell szoktatni anyanyelven a tanulót ahhoz, hogy éljen e lehetőséggel, hogy nem szükségszerű elvérezni a gondolat elé kifejezése elé görülő első akadályon.

Ezután eleinte egyszerűbb, majd egyre bonyolultabb gondolatok idegen nyelvi kifejezését látszik szükségesnek a "hogyan lehetne még kifejezni" módon gyakorolni.

Az idegen nyelvi szóbeli kifejező jártasság e speciális

célú gyakorlatait időben nem szükséges, nem ajánlatos hosszúra tervezni, de az oktatás egész időszakában rendszeresen végezni kell.

Az írásbeli kifejező jártasságot kialakító gyakorlatok

Az írásbeli kifejező jártasság kialakítását valamennyi olyan írásbeli gyakorlat segíti, amely a gondolatok önálló írásbeli megfogalmazására készíti a tanulót.

Legtipikusabb gyakorlata a fogalmazás, az írásbeli fordítás.

Mivel a gondolatok írásbeli kifejezésénél a pontosság nagyon fontos /nincs mód kiegészítő magyarázatra, mint a szóbeli kifejezésnél/, a segédeszközök használata még azoknál is elkerülhetetlen, akik viszonylag jól tudják a nyelvet /még a nyelvtanárok átlagos tudásszintjét meghaladó személyeknél is/. Ezért nem látszik indokoltnak a segédeszközök nélküli írásbeli gyakorlás, amely a jelenlegi oktatási gyakorlatban nem ritka jelenség.

Az írásbeli kifejező jártasság fejlettsége nem azon mérhető és mérendő, hogy egy szűk, előre "szájbarágott" mit témáról mit tud írni és mennyi hibával a tanuló, hanem azon, hogy a felkészültségéhez mért témáról egy meghatározott időegység alatt mennyit és milyen színvonalon tudott írni segédeszközök felhasználásával.

Ha az életben segédeszközöket kell használnia az írásbeli kifejezéshez, mert anélkül nem képes pontosan és helyesen kifejezni gondolatait még magasabbrendű nyelvtudással sem, akkor járatossá kell tenni a tanulót a szükséges segédeszközök használatában, akkor az iskolában jelenleg általános gyakorlat, a segédeszköz nélküli írásbeli kifejezés ellentétben áll a célszerűséggel, az életszerűséggel.

Az írásbeli gyakorlatok nagy előnye, hogy kollektivitásuk^{uk} előtt

nincs semmi akadály: Ezt az előnyt jelenleg nem használja ki a nyelvoktatás gyakorlata. Olyan technikai eszközök, amelyek segítségével a szóbeli gyakorlás kollektivitása megoldható lesz, még sokáig hiányozni fognak az iskolák többségéből, ezért az írásbeli gyakorlatokban rejlő kollektív gyakorlási lehetőségeket maximálisan kellene kihasználni.

A tanuló munkafüzete a szó soros értelmében munkafüzet legyen, amelyben a tanuló az oktatási órán és otthon különböző nyelvgyakorlatokat végez el valamennyi osztálytársával egyidejűleg, amikor az osztály valamennyi tagja produktív nyelvi tevékenységet végez: a kollektív írásbeli gyakorlat természetesen nemcsak fogalmazás, fordítás stb. lehet, amely az írásbeli kifejező jártasság fejlesztését célozza, hanem más célú, elsősorban a beszédképesség alapképességeit fejlesztő szóban, írásban váltakozó gyakorlás is.

Az auditív megértés jártasságát kialakító gyakorlatok

Az auditív megértés jártassága kifejlesztésének kérdéseire a régebbi metodikai irodalomban és gyakorlatban nem fordítottak külön gondot. Az auditív megértés elsajátítását nem tartották sajátos feladatnak, olyan feladatnak, amelynek megvalósítása sajátos, e célra irányuló gyakorlatok összeállítását és elvégzését igényli.

Talán ez a magyarázata annak, hogy az utóbbi években e kérdéssel foglalkozó tanulmányok eredményei, amelyek a modern, előremutató metodikai törekvések hatására és szellemében születtek, jól beilleszkednek eddigi fejtegetéseink rendszerébe.

E munkák közül R.L.Zlatogorszkaja tanulmánya a legátfogóbb és eredményekben a leggazdagabb.¹³ Bár fogalmi problémák nála is adódnak; nem tisztázta eléggé az auditív megértés mibenlétét, ezért olykor készségnek nevezi és készségként kezeli azt. Lényegében azonban

helyes következtetésekre jutott.

Mivel eredményeivel és következtetéseivel azok lényegét tekintve egyetértünk, ezért az alábbiakban kifejtettek nagy vonalaiban megegyeznek "A beszéd megértése jártasságának fejlesztése a középiskola felsőbb osztályos tanulóinál" című tanulmányában leírtakkal.

Az auditív megértés jártasságát az órán elhangzott minden egyes, minden egyes szóbeli gyakorlat fejlesztí. Az előző fejezetben felállított elvi követelmények megvalósulása olyan gyakorlatok szervezését, végrehajtását is szükségessé teszik, amelyeknek kifejezetten az auditív megértés jártasságának fejlesztése a célja.

Az ilyen gyakorlatok nemcsak abban különböznek más nyelvi gyakorlatoktól, hogy elvégzésük folyamatában a tanulók receptív tevékenységet végeznek, hanem ennek következtében abban is, hogy maga a tevékenység közvetlenül nem kísérhető figyelemmel, nem ellenőrizhető. Az auditív megértés jártasságának kialakítására irányuló gyakorlatok csak azáltal válnak ellenőrizhetőkké, ha a tanuló egy minőségileg más, az auditív megértést követő tevékenység útján bizonyosságot tesz a receptív auditív nyelvi tevékenység elvégzéséről, melynek alapja a tanár megállapíthatja, hogy mennyiben volt helyes, pontos az idegen nyelven elhangzott gondolat /ok/ megértése.

A kérdés-felelet, a párbeszéd esetében az idegen nyelvű válasz /már ez is más tevékenység/ lehetővé teszi a helyes megértés ellenőrzését. Az ilyen gyakorlatoknak azonban általában nem az auditív megértés fejlesztése a célja.

Azokat a gyakorlatokat, amelyeknek elsődleges célja az auditív megértés jártasságának kialakítása, a hosszabb-rövidebb összefüggő szövegek, néhány mondat, szó hallgatásának formájában látszik helyesnek összeállítani. Az ilyen gyakorlatokkal /amikor a tanuló nem az

azonnali idegen nyelvű reagálással igazolja a megértést/ valósítható meg, hogy a tanár és osztálytársak hangján kívül a technikai eszközök segítségével a született külföldiek megértésében is gyakorolhassák magukat a tanulók.

Az ilyen gyakorlatok elvégzésének, a hallottak megértésének ellenőrzése kétféle lehet: fordítással vagy fordítás nélkül történő ellenőrzés. Mindkét esetben a tanulónak előre tudnia kell, hogy mi-féle tevékenység elvégzésével kell majd igazolnia a megértést. Ez azt jelenti ezen gyakorlatok esetében, a tanulónak nem egyszerűen az a feladata, hogy általában értse meg a szöveget, hanem eleve meghatározott céllal figyelje azt. Könnyebb szövegeknél természetesen az a leghatásosabb megoldás, ha a tanulók abban a tudatban figyelik a hallottakat, hogy a megértés bizonyításának módját csak a gyakorlat meghallgatása után közlik velük.

Az auditív fordításos gyakorlatok kiterjedhetnek egy szóra, például a tanár a megismert új szó képzett szavait, szóösszetételeit is közli, de ezek tartalmát a megismert új szó és korábbi ismereteik alapján a tanulóknak kell felismerniök. Az auditív megértés jártosságának kialakulása szempontjából ugyanis döntő fontosságú, hogy a már tanult szavakból képzett és összetett szavak felismerésében járatosak legyenek a tanulók. A fordításos auditív gyakorlat kiterjedhet egy vagy néhány mondatra, esetleg rövidebb összefüggő auditív szövegre is. Az utóbbi esetben azonban a pontos fordítás már /minél hosszabb a szöveg, annál kevésbé/ nem követelhető meg.

A fordítás nélküli auditív gyakorlatok ma még alig ismeretesek, alig használatosak, pedig nagyon sok előnyük mellett hosszabb összefüggő szöveg hallgatása esetén a fordításos ellenőrzés formái nem is alkalmazhatóak.

Az alábbiakban példaként ismertetünk néhány lehetőséget az auditív megértés jártasságát fejlesztő gyakorlatok fordítás nélküli ellenőrzésével kapcsolatban.

Az elhangzott szó, szókapcsolat, mondat, gondolatsor kifejezése a tanult idegen nyelv más szavaival; a meghallgatott szöveg tartalmának, vázlatának, a szövegben szereplő egyik hős jellemének, külsejének stb. leírása anyanyelven vagy a tanult idegen nyelven; a tanár kérdéseket tesz fel anyanyelven vagy idegen nyelven a meghallgatott szövegre vonatkozóan, a tanuló tesz fel kérdéseket az előre közölt megfigyelési szempontok alapján; a tanuló az elhangzott mondat egy-egy mondatrészére vonatkozó kérdést tesz fel stb.

Az analitikus és szintetikus olvasási jártasságot kialakító gyakorlatok

Amíg a készségek és más idegen nyelvi jártasságok kialakításához gyakorlatilag szinte végtelenül sokféle gyakorlat áll a tanár rendelkezésére, addig az analitikus és szintetikus olvasás jártasságának kialakítása más módon nehezen képzelhető el, mint úgy, hogy a tanuló elolvassa /az analitikus olvasás esetében szótár és más segédeszköz segítségével, a szintetikus olvasás esetében segédeszközök nélkül/ az erre a célra kijelölt szövegeket.

Ennek ellenére - teljesen érthetetlen módon - az iskolában is és otthon is másféle módon folyik az idegen nyelvi olvasás "elsajátítása." Az oktatási órán az olvasás helyett szövegfeldolgozás folyik /igaz, a jelenlegi szövegeket nem is lehet elolvastatni/, otthon pedig preparál a tanuló, esetleg fordít. Bár vannak már olyan törekvések, amelyek szembeszállnak ezzel a gyakorlattal, ma még azonban ez az általános.

Az auditív vagy szintetikus olvasás ellenőrzése éppen úgy, mint

az auditív megértés ellenőrzése fordítással vagy anélkül történhet. A fordítás nélküli ellenőrzésnek az olvasás esetében sokkal több módja lehetséges, mint az auditív megértésnél. Lehet például az olvasásra kijelölt szöveg valamennyi mondatának meghatározott mondatrészére anyanyelven vagy idegen nyelvben, írásban vagy szóban rákérdeztetni, lényeges gondolatokat kikerestetni, gondolatmenetet megállapíttatni, meghatározott részekhez az lényegét kifejező címeket keresni stb.

Megfelelő szövegek esetén minden lehetőség megvan arra, hogy az idegen nyelvi szöveg olvasásáról leválasszuk a vele szinte azonos-sá vált fordítást, és a nyelvoktatás iskolai gyakorlatában az olvasást tényleges olvasássá tegyük.

ISMÉTLÉS

Az általános didaktika az ismétlés mibenlétével kapcsolatban három jelenségre hívja fel a figyelmet: 1. "az ismétlés a tanulmányozott anyag leglényegesebb és legfontosabb vonatkozásait emeli ki, tisztázza a homályos részeket, és elősegíti, hogy rendszerbe foglaljuk azokat az ismereteket, amelyek egy-egy témára vonatkoznak"; 2. az ismétlés "az ismeretek megszilárdítását szolgálja"; 3. az ismétlésnek "az a célja, hogy megakadályozza a tanult anyag elfelejtését".

A rendszerezés, rögzítés és megtartás az ismétlés különféle formái segítségével valósul meg. Az általános didaktika az alábbi ismétlési formákat dolgozta ki: 1. tanév eleji ismétlés, a szünetben feledésbe merült ismeretek, készségek és jártasságok felelevenítése; 2. folyamatos ismétlés, az új anyag feldolgozásához szükséges korábbi ismeretek felidézése; 3. tematikus ismétlés, egy-egy téma befejezése után az ismeretek rendszerezése; 4. befejező ismétlés, félév végi, év végi ismétlés.

Mivel a módszertan alkalmazott tudomány, az a feladatunk, hogy megállapítsuk az általános didaktika fentiekben bemutatott jelenségeinek alkalmazhatóságát a nyelvvoktatás sajátos körülményei között. Hihetetlennek látszik, de a metodikai irodalom nem foglalkozik az ismétlés kérdéseivel. Elvértve lehet találni egy-egy utalást, megállapítást. Pedig kézenfekvő, hogy egy olyan tantárgy oktatásában, mint az idegen nyelv, az ismétlés döntő fontossággal bír. Ennek megfelelően az elmélet egyik fontos kutatási területét, a metodikai kézikönyvek egyik fő fejezetét kellene az ismétlésnek képeznie.

Az ismétlés nyelvvoktatással kapcsolatos kérdéseinek vizsgálatában abból indulunk ki, hogy az idegen nyelvek oktatása alapvetően különbözik minden más tantárgy oktatásától, mert amíg valamennyi tantárgy oktatása folyamatában a nyelv eszközeivel megfogalmazott gondolati tartalom feldolgozása, elsajátítása, az alkalmazáshoz szükséges készségek és jártasságok kialakítása folyik, addig az idegen nyelv esetében nem a gondolati tartalom, hanem e tartalom cseréjéhez szükséges eszközök megismerése, elsajátítása és a használatukhoz szükséges készségek, jártasságok kialakítása történik.

Ez az eszköz, a nyelv hatalmas tömegű tényből /nyelvi jelekből/ és a funkcionálásához szükséges nagy mennyiségű készségből, jól működő jártasságokból áll.

Ezek a készségek és tények nemcsak mennyiségileg különböznek más tárgyak tényeitől és készségeitől, hanem abban is, hogy, mondjuk, a történelemben tanult tények nagy része elfelejthető, ugyanakkor az idegen nyelvi tények /jelek/ nem felejethetők el, mert e tények állandó felszínen tartásától, állandó tudásától függ a nyelv működőképessége. Ugyanez vonatkozik a készségekre is. A készségeket éppen úgy, mint az ismereteket állandóan felszínen kell tartani,

mert ha úgy végezzük a nyelvoktatást, mint más tantárgyak oktatását, hogy a tények nagyobb többségét a tanulók óráról órára elfelejtik, akkor az egész nyelvoktatás nem fog egyébből állni, mint az elfelejtett nyelvi jelek állandó újratanulásából, a lebomlott készségek állandó újra-kialakításából. Az idegen nyelv nagytömegű tényeinek és készségeinek állandó felszínen tartása, elfelejtésük megakadályozása csak alaposan ^{elgondolt} megfontolt, jól szervezett ismétléssel valósítható meg.

A fenti gondolatmenetből három dolog következik: 1. a nyelvoktatásban különösen fontos szerepe van az ismétlésnek; 2. tényekről és készségekről lévén szó, nem azok rendszerezését kell az ismétléssel megvalósítani, hanem rögzítésüket és megtartásukat; 3. az általános didaktikából ismeretes ismétlési formák nem elegendőek a nyelvoktatás sajátos ismétlési feladatainak megoldásához, új, sajátos ismétlési formák kidolgozása látszik szükségesnek.

A nyelvoktatás ugyanis csak akkor lehet eredményes, ha az új ismeretek megszerzésének, készségek kialakításának folyamata egyidejűleg az állandó jellegű ismétlés folyamata is. A nyelvoktatás folyamatának az oktatásra fordított idő mennyiségét, az oktatás jellegét tekintve is elsősorban az ismétlés folyamatának, az állandó, szakadatlan ismétlés folyamatának kell lennie.

Az ilyen jellegű ismétlés a didaktikából ismeretes ismétlési formákkal /év eleji, tematikus stb./ nem valósítható meg. E feladat megoldásához a permanens és periodikus ismétlés alkalmazása szükséges.

I. A permanens ismétlés

A permanens ismétlés azt jelenti, hogy egyes nyelvi jeleket és készségeket hosszabb-rövidebb ideig szakadatlanul ismételtetünk.

A permanens ismétlés tárgyát képező szavak és készségek egy-két hétig, esetleg hónapig minden oktatási órán előkerülnek valamilyen formában. Ha lexikai jelekről van szó, egyszer például az olvasmányban, másszor a szóbeli vagy írásbeli gyakorlatban, esetleg a házi feladatban, stb. Ha készségekről van szó, akkor fő vagy mellékgyakorlatok formájában, vagy spontán előfordulás alakjában stb.

Jó, ha a tanulók tudják is, hogy az adott jelenségekkel nem véletlenül találkoznak minden órán, hanem előre megfontolt terv szerint, meghatározott céllal.

A permanens ismétlés elsődleges célja, feladata a rögzítés, a megszilárdítás.

A nyelvi jeleket és készségeket nem elég megtanulni és a következő órán számonkérni, majd a téma lezárásakor, a félév vagy év végén ismételni, amint ez más tantárgyaknál szokásos és helyénvaló, hanem elfelejthetetlenül, bármikor alkalmazhatóan szilárdra kell azokat tenni.

E nagyfokú szilárdság, a nyelvi jelek és készségek biztonságos alkalmazásának lehetősége a permanens ismétléssel látszik legcélravezetőbben, leggazdaságosabban és legeredményesebben megvalósíthatónak.

II. A periodikus ismétlés

A feltételes kapcsolatok, ha a feltételes ingerek útján a szükséges időpontban nem nyernek megerősítést, kiallszanak. A kialvás vagy kialvásos gátlás Pavlov által feltárt törvényszerűsége minden feltételes kapcsolatra, így az idegen elsajátított idegen nyelvi jelekre és a kialakított készségekre is vonatkozik.

Ez azt jelenti, hogy meghatározott idő elteltével az idegen nyelvi jeleket és készségeket ismételten mozgásba kell hozni, illetve

működtetni kell, hogy az e folyamatokban ható ingerek által a megerősítéssel megakadályozzuk a már kialakult feltételes kapcsolatok kialakulását. Minden egyes idegen nyelvi jel és készség feledésbe merülhet, ha meghatározott időközökben újból és újból meg nem erősítjük azokat.

Ilymódon az oktatás folyamatában minden nyelvi jelnek és készségnek periódikusan vissza-vissza kell térnie, periódikusan elő kell fordulnia. Ha ezt nem valósítjuk meg, akkor a folytonos újratanulásra kárhozzátjuk a nyelvoktatást, ami gyakorlatilag lehetlenné teszi az idegen nyelv elsajátítását.

A fentiek értelmében a nyelvoktatásban periodikus ismétlésnek az ismétlés olyan formáját nevezzük, mely által az idegen nyelvi jelek és készségek az oktatás egész folyamatában a kialakulás, lebomlás bekövetkezése előtt meghatározott időközökben újból és újból megerősítést nyernek.

Az eddigiekből kitűnik, hogy a periodikus ismétlés elsődleges célja, fő feladata - a permanens ismétléssel szemben, amely elsősorban a rögzítést, megszilárdítást szolgálja - a kialakulás, a feledésbe merülés megakadályozása, az elsajátított nyelvi jelek és kialakított nyelvi készségek megtartásának biztosítása.

A periodikus ismétlés megvalósítása egyáltalán nem könnyű feladat. Minden egyes elsajátított szó és készség sorsát állandóan figyelemmel kísérni, feledésbe merülésüket a szükséges időpontban megakadályozni, gyakorlatilag szinte megoldhatatlan feladatnak látszik. A nyelvtanár egyedül nem is képes ezt a feladatot megoldani. Munkája ugyanis - különösen a periodikus ismétlés vonatkozásában - a tanterv, a tankönyv függvénye. A tanár ilyen irányú erőfeszítései csak akkor járhatnak eredménnyel, ha a tankönyv és segédkönyvek

anyagának összeállítója maga is egyik legfontosabb feladatának tartja a periodikus ismétlés megvalósítását.

A szógyakorisági törvény ismeretében a periodikus ismétlés gyakorlatilag megvalósíthatatlannak látszó feladata viszonylag egyszerűvé vált. Ugyanis egyes nyelvi jelek és készségek a nyelvi tevékenység folyamatában gyakrabban, mások ritkábban ismétlődnek meg. A gyakran ismétlődő nyelvi jelek és készségek megtartása gyakori ismétlődésük következtében eleve biztosítva van. Ily módon csak a ritkábban előforduló nyelvi jelek és készségek szükséges mértékű periodikus ismétlődését kell biztosítani.

Ha tehát azt akarjuk, hogy a tankönyv szövegeiben a ritkábban használatos nyelvi jelek és készségek legalább x -szer ismétlődjenek, akkor a szógyakorisági törvény figyelembevételével megállapíthatjuk azt a szövegmennyiséget, amelyben ez az ismétlődés lehetséges.

Ha például a szavakat minimálisan 15-ször kívánjuk az oktatás folyamatában periodikusan a szövegekben megismételni, akkor ez 1 600 elsajátítandó szó esetén 135 ezer szavas szövegben válik lehetővé /lásd a 11. számú ábrát/.

A minimális ismétlődések számának biztosítása azonban még nem elegendő ahhoz, hogy ez az ismétlődés a megfelelő időközökben történjék. Előfordulhat, hogy az adott szó 15-ször ismétlődik ugyan, de ez az ismétlődés fél év alatt lezajlik és utána a szó többé nem fordul elő. Gyakorlatilag természetesen nem lehet minden egyes szó ismétlődését pontosan az éppen kívánt periodusokban biztosítani. Irányítani, befolyásolni azonban lehet ezeket az ismétlődéseket. Ennek például az egyik módja az, hogy egyes témákat ismételünk meg. Egy-egy téma sokféleképpen fogalmazható meg, mindig magasabb szinten, változatos módon ismételhető. Az adott téma megismétlésekor a vál-

tozatosság biztosítása mellett a témához tartozó korábban tanult lexikai jelek és készségek nagy része mozgásba hozható.

A fentiekben leírt módon a periodikus ismétlés a nyelvoktatás eredményességének hasznos "módszerévé" válhat.

Ismételten hangsúlyozni kívánjuk azonban, hogy a heti 2-3 órás oktatás esetén a túl nagy időközök miatt a legügyesebben szervezett periodikus ismétléssel sem látszik lehetségesnek a kialakítás, lebontás, a folytonos újratanulás megakadályozása, a már elsajátított nyelvi jelek és kialakított készségek megtartása.

III. A didaktikából ismeretes ismétlési formák alkalmazásának sajátosságai

Az a lényegbevágó eltérés, amely a nyelvoktatást más tárgyak oktatásától megkülönbözteti, egészen sajátosság teszi az általános didaktikából ismert ismétlési formák alkalmazását.

Vegyük sorra ezeket az ismétlési formákat.

Tanév eleji ismétlés

A nyári szünetben sok nyelvi jel és készség feledésbe merül. Ezek átismétlése feltétlenül szükséges. A nyelvoktatásban azonban nem úgy jelentkezik ez a feladat, mint, mondjuk, a földrajz vagy a magyar irodalom tanításában. Ezen tantárgyak esetében ki lehet emelni a lényeges jelenségeket, amelyekre a további munka épül, és ezt, illetve ebből az elfelejtett ismereteket, készségeket ismételteti a tanár.

A nyelvoktatásban nem lenne helyes az elsajátításra kijelölt szókincs és a nyelvi készségek között fontossági alapon válogatni. Valamennyi egyaránt fontos. Az lenne tehát az ideális, ha minden tanév elején az összes korábban tanult nyelvi jel és készség átismétlése megtörténne. Ez azonban nem lehetséges, mert nagyon sok időt

venne igénybe, de nem is szükséges, mert egyrészt a periodikus ismétlés segítségével az egész korábbi nyelvi anyag fokozatos, tervszerű ismétlése állandó folyamattá tehető.

A tanév eleji ismétlés ilyen értelemben úgy jelentkezik, hogy az év elején a periodikus ismétlés melyik nyelvi jelekre és készségekre irányuljon. Ez természetesen elsősorban abból a nyelvi anyagból adódik, amely a korábbi tanulmányok során a legutóbb fordult elő, amely a legrégebben tanult anyagot képezi.

A nyelvoktatásban folyó tanév eleji ismétlés másik sajátossága abban van, hogy nem szükséges az új anyagot kizárni a tanév elején folyó munkából. Az új anyagon természetesen mi az óránként átlagosan feldolgozandó 3-5 új szót és néhány nyelvi jelet, egy-egy alapkészséget értünk, és nem új olvasmányok "feldolgozását", mert a jelenlegi értelemben vett olvasmányfeldolgozást a nyelvoktatás elméletéből és gyakorlatából, az oktatás egész folyamatából kiküszöbölendőnek tartjuk /aminek természetesen a jelenlegi, ismeretlen jelenségekkel agyonterhelt olvasmányok megszüntetése a feltétele/.

Korábban azt mondtuk, hogy a nyelvoktatás folyamata egyben a nyelvi jelek és készségek ismétlésének szakadatlan folyamata. E szakadatlan ismétlés rendszerében a tanév eleji ismétlés kérdése úgy jelentkezik, hogy az oktatás ezen időszakában mi legyen az ismétlés tárgya.

Folyamatos ismétlés

A folyamatos ismétlés az új ismeretek, készségek elsajátítása során, azok megértéséhez, rögzítéséhez szükséges ismeretek, készségek felidézését jelenti. A folyamatos ismétlés a permanens és periodikus ismétlés mellett a nyelvoktatás legtipikusabb, legsajátosabb ismétlési formája.

Minden nyelvi jelnek és készségnek - mint láttuk - meghatározott funkcionális tartománya van. Az adott nyelvi jel és készség feldolgozásának, elsajátításának folyamatában fel kell idézni az adott szó, készség funkcionális tartományához tartozó szavakat /ismereteket/ és nyelvi jelkapcsolatokat /készségeket/. Enélkül az új ismereteket és készségeket sem megismerni, sem megszilárdítani nem lehet.

A funkcionális asszociáció, vagyis az új nyelvi jelek kapcsolatba hozása a funkcionális tartományukhoz tartozó korábban már tanult, megszilárdított nyelvi jelekkel, készségekkel tulajdonképpen a folyamatos ismétlés által valósul meg.

Rendszerező ismétlés

A tematikus, rendszerező vagy általánosító ismétlés egy viszonylag egységes anyagrész összefoglalását, a lényeges összefüggések kiemelését, az egész anyagrész egységben látását célozza.

Az idegen nyelvi ismeretek, készségek és jártasságok oktatásának folyamatában ilyen ismétlésre nincs lehetőség. A nyelvi jelek, készségek rendszerezése, általánosítása stb. értelmetlen fáradozás lenne, hiszen például a szavak bármiféle csoportosítása már nem nyelvi tevékenység, de még csak nem is lexikai, hanem grammatikai vagy stiláris szempontok alapján történhet.

Az ismétlés ezen változatának elsősorban nem a nyelvi ismeretek, hanem a nyelv elsajátítását segítő ismeretek, azok közül is főleg a grammatikai ismeretek oktatásában van szerepe.

Befejező ismétlés

A befejező ismétlés a félév vagy tanév végén folyik, amelynek az a célja, hogy a tanév folyamán tanult ismereteket összefoglalja, az elfelejtetteket felfrissítse.

Könnyű belátni, hogy az olyan nyelvoktatásban, amely egyben szakadatlan ismétlés is, nincs jelentős szerepe a félév végi és tanév végi ismétlésnek. Sokkal hasznosabbnak látszik, ha a jelenleg erre a célra fordított nem kevés oktatási órát^m is folyik az új ismeretek feldolgozása, készségek kialakítása, mert ezáltal lehetővé válik, hogy az év közben egy oktatási órára eső új ismeretek, készségek mennyiségét csökkentjük az egész évré^{toitendő} arányosabb elosztás útján.

Ez természetesen nem akadályozza meg azt, hogy a tanév eleji ismétléshez hasonlóan a tanév végén - mint az oktatás egész folyamában - egyébként is-folyó ismétlés tárgya a félév, a tanév befejezéséből adódó sajátos feladatokhoz alkalmazkodják, ennek figyelembevételével állapíttassék meg.

TANULÁS

Az idegen nyelvek oktatásában nem mondhatunk le a tanulók otthoni munkájáról, ha tényleges, gyakorlatilag is használható nyelvtudást kívánunk biztosítani. Megítélésünk szerint, oktatási óránként hozzávetőlegesen 20-30 perc alatt elvégezhető otthoni munkára van szükség. Ez egyébként megfelel a jelenlegi hivatalos álláspontnak is. Ennek ellenére szükségesnek tartottuk ezt hangsúlyozni, mert olyan nézetek, törekvések kezdenek elterjedni, melyek szerint az idegen nyelvet az oktatási órán kell megtanítani, mert jelezni kívántuk, hogy az otthoni munkával kapcsolatos fejtegetéseink során milyen lehetőségekre számíthatunk.

Az otthoni munkára szánt idő, vagyis a tanuló otthoni munkájának mennyisége mellett a tanulás tárgya és módja képezi a fő kérdést. E két utóbbi probléma a módszertan annyira elhanyagolt területe, hogy részletes vizsgálatukra nem vállalkozhatunk, mert ennek nincsenek meg a szükséges előfeltételei. Ilyen körülmények között csak arra

tehetünk kísérletet, hogy a szerintünk leglényegesebb kérdésekre felhívjuk a figyelmet, hogy állást foglaljunk azon kérdésekben, amelyek egész munkánk alapján természetesen merülnek fel a tanulás vonatkozásában.

A leglényegesebbnek a tanulás tárgyának tisztázását tartjuk. A nyelvoktatás eredményességét döntő módon befolyásolja az, hogy világosan lássuk: mi az, amelynek elvégzését, megtanulását a tanulótól elvárjuk, megköveteljük. A nyelv jellegéből folyik, hogy a beszélés, hallgatás elsősorban az iskolában, az oktatási órán valószínűsíthető meg, mert otthon a tanulónak általában nincs beszédpartnere. Ezzel szemben az analitikus és szintetikus olvasást, az írásbeli kifejezést otthon egyedül is gyakorolhatja a tanuló. Meghatározott tananyag megtanulása pedig kimondottan a tanuló önálló otthoni munkáját képezi.

Igy tehát kétféle tevékenységgel állunk szemben: az ismeretek és készségek megszilárdítását, megtartását célzó önálló tanuló nyelvgyakorlással (analitikus, szintetikus olvasás; írás, illetve írásbeli kifejezés/ és a tankönyv szövegének megtanulásával. Minden olyan otthoni tanulási feladatot, mint a környezetükből kiszakított szavak, szókapcsolatok biflázása, szövegek preparálása stb. értelmetlen sziszifuszi munkának tartunk, mert semmiféle idegen nyelvi készség vagy jártasság fejlődését nem segítik. A nyelvi ismeretek rögzítése pedig csak ilyen úton lehet eredményes, csak ezáltal nyer értelmet.

I. A tanuló otthoni nyelvgyakorlatai

1. A tanuló önálló analitikus olvasása /nem a tanár közreműködésével folyó szövegfeldolgozásról van szó! / elsősorban iskolai feladatnak látszik, mert a tanuló olyan nehézségekbe ütközhet, amelyeknek megoldásához a tanár segítsége, közbelépése válhat szükségessé.

Mégis megfontolandó, hogy időről időre /nem gyakran/ olyan otthoni feladatot is kapjon a tanuló, amikor a szükséges segédeszközök használatával önállóan olvas el egy-egy erre a célra alkalmas szöveget /az elolvasás ellenőrzésének különféle módjairól már szóltunk/, hogy ezáltal hozzászokjon az analitikus olvasás teljes önállóságához. Ezt az otthoni gyakorlási módot a tanulók felkészültségének megfelelő szövegekkel a tanulás legkezdetét leszámítva az oktatás egész időszakában alkalmazandónak tartjuk.

2. A szintetikus olvasásnak a tanuló rendszeres otthoni munkáját kell képeznie. E célra olyan szövegek összeállítása szükséges /az ismeretlen szavak szituatív jelentésének zárójelben megadott anyanyelvi tartalmával/, amelyekből egyet-egyet folyamatos olvasással néhány perc alatt el tud a tanuló olvasni. Az olvasás és a szöveg megértését igazoló munkák /tartalomleírás, a történet valamelyik hőségének ismertetése stb./ elvégzésével együtt a gyakorlatnak maximum 10-15 perc alatt elvégezhetőnek kell lennie. Ha a szöveg nem haladja meg a tanuló erejét és lehetővé teszi a folyamatos olvasást, akkor az előrehaladásnak megfelelően terjedelme esetenként az egy, másfél, esetleg két oldalt is elérheti. A szintetikus olvasás mint a tanuló otthoni munkájának egyik szinte állandó jellegű alkotó része viszonylag nagy mennyiségű szöveg elolvasását teszi lehetővé /és ez a nevelési szempontokból sem közömbös/, ami nemcsak a szintetikus olvasás jártasságának kialakulását eredményezi, hanem a szókincs állandó forgatásával elfelejtésük megakadályozását, megszilárdításukat és a beszédképesség alapképességeinek könnyed működését is elősegíti.

3. A tanuló otthoni írásbeli munkája a nyelvoktatás jelenlegi gyakorlatában a tanulás legáltalánosabban alkalmazott formája. Megítélésünk szerint, ezek az otthoni írásbeli gyakorlatok mind mennyi-

ségüket, mind gyakoriságukat illetően helyes szerepet kapnak a tanulók otthoni munkájában.

Az otthoni írásbeli feladatokkal - szerintünk - jelenleg az a probléma, hogy nehézkesek, megoldásuk sok időt igényel, gyakran olyan nehezek, hogy az már eltorzítja az írásbeli kifejezés jellegét, feladatmegoldássá, mondatépítkezéssé változtatja azt.

A tanuló otthoni írásbeli gyakorlataival kapcsolatban a fő feladatnak a gyakorlás könnyedségével kapcsolatos elv be érvényre juttatását tartjuk.

II. A nyelvkönyv szövegének megtanulása

A tanulók legáltalánosabb otthoni munkája a legtöbb tantárgy esetében a tankönyv szövegének megtanulása.

A pedagógiai irodalomban manapság olyan törekvések is napvilágot látnak, amelyek a verbalizmus, a magolás kigyomlálása ürügyén a tankönyv szövegeinek megtanulását mellőzni kívánják, az oktatási- tanulói munkát az oktatási órára akarják korlátozni. Egyesek még a versek megtanulását sem tartják szükségesnek.

A különféle szövegek megtanulását a tanuló otthoni munkája egyik legfontosabb formájának tartjuk. Nemcsak azért, mert a megszerzett ismeretek megszilárdításának, tényleges birtokbavételének egyik leghatásosabb eszköze, hanem azért is, mert a beszédképesség összetett készségeinek gyarapítása, amely nélkül az anyanyelvi szóbeli kifejező jártasság könnyed működésének megvalósítása nem lehetséges, a legeredményesebben a szövegtanulással érhető el.

Az idegen nyelv oktatásában a rendszeres szövegtanulás főleg éppen ez utóbbi, a beszédképesség összetett készségeinek intenzív gyarapításában betöltött szerepe miatt indokolt.

Más narratív tárgyhoz hasonlóan az idegen nyelvek oktatásában is szükségesnek tartjuk a rendszeres szövegtanulás bevezetését. Nem néhány megtanulandó versről, szövegről van tehát szó, hanem óráról órára folyó szövegtanulásról.

Ez természetesen csak úgy valósítható meg, ha a megtanulandó idegen nyelvi szöveg nyelvi szempontból nem gehezebb a megtanulandó anyanyelvi szövegnél. E követelményből az következik, hogy nem az oktatási órán analitikusan elolvasott, megértett vagy más célra készült szöveg képezi a megtanulás tárgyát. Megtanulandó csak a speciálisan erre a célra összeállított szövegek lehetnek. Olyan szövegek, amelyekben minden nyelvi jelet már korábban szilárdan elsajátítottak a tanulók, amelyekben semmiféle nyelvi probléma nem fordul elő, amelyekben természetesen nem szerepelhetnek szituatív anyanyelvi jelentéssel ellátott szavak sem és amelyeknek összefüggő, megtanulható tartalma van.

Ezeket a szövegeket szükségesnek látszik a megtanulás előtt előkészíteni. Egy-egy ilyen szöveg képezheti például az adott oktatási órán a szintetikus olvasás tárgyát. Különösen fontosnak tartjuk a megtanulandó szöveg auditív előkészítését.

Az így megírt és előkészített szövegek megtanulása a tanulási mód tekintetében lényegében nem különbözik bármely más szöveg tanulási módjaitól, amelyek az általános didaktikából ismeretesek.

Mindössze két fontos különbséget szükséges megemlíteni. Az idegen nyelvi szövegek tanulása során pontosabban kell a szöveghez ragaszkodni a tanulónak, és az anyanyelvi tanulással szemben az idegen nyelvi szöveg megtanulásában fontos szerepet játszik a hangosan artikulált tanulás.

J e g y z e t e k

Bevezető

1. Polgár György: Az idegen nyelvek tanításáról középiskoláinkban. Az Országos Középtanodai Tanáregylet Közlönye. 1881-82. 137.o.
2. Somogyi Gyula: A német nyelv tanítása középiskoláinkban. Kereskedelmi szakoktatás. 1898-99. 240.o.
3. Otrok Mihály: A direkt módszer mellett. Magyar Pedagógia. 1903. 26.o.
4. Szentmiklósi Péter: Az iskolai német nyelvoktatás elvi és gyakorlati kérdéseihez. A Szabolcs vármegyei Bessenyei Kör kiadása. 1936. 4. o.
5. Szegedi Radnóti Miklós Gimnázium, József Attila Tudományegyetem Ságvári Endre Gyakorló Gimnáziuma, Dér Miksa Gépipari Technikum.
6. A mondat a következő: V piscsevih predprijátijáh szozdani laboratorii, kontrolirujuscije kacsesztvo szirja polőfabrikátov, gotovuju produkciju. Suara Róbert: Orosz nyelvkönyv haladók számára. 1961. 308.o.
7. Gotovije ili polugotovije mjasznie i ribnije bljuda, vipuszkajámije, mézsdu procsím, i fabrikoj Krasznoj Oktyabr, a tagzse ocsiscsennije, zamarozsennije ovoscsi - spinat, scsavel, zeljonije bobi, tikva i drugije - pomatnij szok i konzervri iz ovovoscsej i fluktoj vszjo eto oblekcsajet rabotu domaanyih hozjajek. Suara Róbert: u.o.

8. Inkognyto. Gyiktator resil provesztyi nyeszkolke nyegyel za gorodom, szobljudaja polnoje inkognyto. Odnazsdi v odnoj gyerevnye on zasol k paritmaheru i szpnozsil jego: "Ti znajes kto ja?" "Nyet" - otvetyil parikmaher. "Togda pobrej menya" - szkazal gyiktator, szagyasv v kreszlo. Suara Róbert: i.m. 294. o.
9. Szkazka o noszilscsike. Ogyin cselovek nanyal noszilscsika, pogruzil na nyego jascsik sz butilkami i poobescsal takuju platu: tri poleznih szovjeta. Noszilscsik szoglaszilszja. Kogda prosli odnu tretu dorogi, vlagyelev jascsika szkazal: "Vot tyebje pjervij szovjet - kto tyebje szkazset, sto golod lucsse szitosztyi, nye ver jemu." Noszilscsik kivnul; "Horosij szovjet". Prosli polovinu putyi, i vlagyelec jascsika szkazal: "Jeszli kto - nyibugy tyebje szkazset, sto peskom hogity lucsse, csem jeztyig verhom, nye ver jemu." Noszilscsik otvetyil: "Ladna." Kogda zse dosli do dverej doma, hitrij vlagyelec jascsika zaszmejalszja i szkazal: "Jeszli kto-nyibugy szkazset, sto nasol noszilscsika glupeje tyebja, nye ver jemu." Szbroszil togda noszilscsik jascsik na zemlju i szkazal tak: "Jeszli kto-nyibugy tyebje szkazset, sto v etom jascsike osztalasz hoty odna celaja butilka, nye ver jemu."
10. A két legjobbnak minősíthető elbeszélés:
V polednyu nyegyelju ja vigyel v kino film: Podnyatuju celinu. Ja vigyel tretuju csaszty etogo filma. V etoj csasztye mnogo szlucsilosz sz glavnimi gerojami... gerojami. Glavnij geroj Danyilov bil ... poljubil Varju gyevocsko zsity v etoj gyerevnye kontrevoljucii organyizovali... organyilovalisz i odnazsdi Danyilov i Nagulnov napali na kontrevoljuciju... o... onyev

...i onyi ubili Davidov i nag... da... Davidova i Nagulnova.
 V konce filma mi mozsem vigyety Varju. On pomnyity o Davidove.
 Varja usla iz gyerevnyi v gorod ucsityszja agronomom. V konce
 filma Varja resila viucsityszja agronomom, potomu sto tak
 hotyel etu i Davidov. Mnye ocseny ponravilszja film i ja resil
 ucsityszja jescso raz roman, potomu sto ja uzse csital etot
 roman.

A második elbeszélés. Ja szmotrel vcsera v tyelevizore ogyin
 horosij reportazs. Adresz reportazsa: Vszjo ma... mama. V
 etom reportazse ocseny horoso bil vidno, sto kak pomogaj?...
 pomogaj... gyetyi mamu. Onyi nye fac... posz... poszetyili
 jejo kogda onyi szimnovizirovali... nem tudom... Onyi prezsgye
 nye ljubili ocseny maty... matyeri... i tolko potom poljubili
 jejo, kogda jejo dom sztal plohom i dom bil...

Első fejezet

1. E kérdésről Szoboszlai Miklós tollából értékes összefoglaló munka jelent meg: A célok és módszerek összefüggése az élő idegen nyelvek oktatásában. Tanulmányok a neveléstudomány köréből. Budapest, 1962.
2. Bartos Fülöp: Mi hát a cél a középiskolai nyelvtanításban? Magyar Pedagógia 1897. 40.o.
3. Kornis Gyula: Modern nyelvek tanulása. Budapest, 1910. 24.o.
4. J.Béra: Pour un manuel de l' élève maitre. Les Langues Modernes 1959. 2. sz. 107-114. o. Az Országos Pedagógiai Könyvtár dokumentációs anyaga.
5. Belják Bernát: Észrevételek a nyelvoktatás módszeréhez. Magyar Pedagógia 1898. 483-486., 550-559. o.

6. Cicha Vaclav: K celkovému pojetí vyučování rustine zadady spojcuí skoly se zivotem a vyrobní praci. Rustcy Jazyk. 1959. 7. sz. 303-312. o. Az országos Pedagógiai Könyvtár dokumentációja
7. Lux Gyula: A modern nyelvek tanulása és tanítása. Miskolc. 1925. 14. o.
8. A nyelvoktatás módszereitől magyar nyelven az alábbi munkák nyújtanak részletesebb tájékoztatást: Kugel Sándor: A modern nyelvtanítás újabb módszerei. Magyar Pedagógia 1905. 85-94. o.; Philipp Kálmán: A direkt módszer. Budapest, 1911.; Lux Gyula: A modern nyelvek tanulása és tanítása. Miskolc, 1925. 39-94. o.; Krammer Jenő és Szoboszlay Miklós: A modern nyelv és irodalomtanítás módszertana. Budapest, 1960. FJV 114-132.o.
9. Cicha Vaclav: i.m.
10. Krammer Jenő és Szoboszlay Miklós: A modern nyelv és irodalomtanítás módszertana. Budapest, 1960. FJV. 132.o.; Szoboszlay Miklós: A célok és a módszerek összefüggése az élő idegen nyelvek oktatásában. Tanulmányok a neveléstudomány köréből. Budapest, 1962. 144-146. o.
11. Lásd például Korndorf: Metogyika prepodavanyija anglijszkogo jazika. 1958.
12. J.D.Szalisztra: O nyekotorih metogyicseszkh terminah. Inoszt-ranniye jaziki v skole 2.sz. 55. o.
13. Lux Gyula: A modern nyelvek tanulása és tanítása. Miskolc, 1925. 39. o.
14. Szoboszlay Miklós: A célok és módszerek összefüggése az élő idegen nyelvek oktatásában. Tanulmányok a neveléstudomány

köréből. 1962. 445. o.

15. Lux Gyula: Modern nyelvoktatás. Budapest, 29-30. o.
16. Banó István: Az idegen nyelvek tanulásának megalapozása az általános iskola V. osztályában. Az Idegen Nyelvek Tanítása (INJ) 1959. 2.sz. 39. o.
17. Didaktik. Berlin, 1956. 365-366. o.
18. Nagy Sándor: Az oktatás elmélete. 1960. Budapest.
19. Jónás János: A modern nyelvek oktatása középtanodáinkban. Az Országos Középtanodai Tanáregylet közlönye. 1874. 124-129. o.
20. Ilyen gondolatokkal találkozhatunk például. Kl. Günther: Zur Bedeutung und Rolle der Grammatik im neusprachlichen Unterricht. Fremdsprachunterricht. 1961. 130-146. o. és Heinz Rott: "Auswahl und Vermittlung einer grammatischen Minimums im Russischunterricht" von Ingrid Schilling. Fremdsprachunterricht. 1957. 10. sz. 516-521. o. c. cikkekben. Az Országos Pedagógiai Könyvtár dokumentációi.
21. V.Sz. Uetlin: Metodika obucsenyija grammatyicseckim javlenijam francuzszkogo jazika v srednyej skole. Moszkva, 1961.
22. Harrach József: A német nyelv középiskoláinkban. Az Országos Középtanodai Tanáregylet Közlönye. 1878. 326-333. o.
23. A.A. Miroljubova: O prepodavanyii inostrannich jazikov v voszmiletnyej skole. Moszkva, 1961.

Második fejezet

1. Nagy Sándor a képességet a didaktikai alapfogalmak között említi egyetemi tankönyvében. Igaz, ^{és} képességek kifejlesztésével

kapcsolatos kérdések ismertetésével adós marad. Ugyanakkor a szokást nem is említi. Ezzel szemben például a németek a szokások kialakítását tekintik a didaktika feladatának, a képességet pedig neveléstudományi kérdésnek.

2. M.A.Danyilov i B.P.Jeszipov: Gyidaktika. Moszkva, 1957. 125. o.
3. INYT 1960. 58. o.
4. Kosaras István: Idegen nyelvi beszédképesség és iskolai nyelvoktatás. INYT 1961. 33. o.
5. Kosaras István: i.m. uo.
6. Kosaras István: i.m. 34. o.
7. A kizárólagosság igazolására nem elegendő egy vagy több példára, egy vagy több szerzőre hivatkozni, ezért az INYT 1959-1961. végéig megjelent számaiban megjelöltük azokat a helyeket, ahol a beszédképesség kifejezés előfordul: 1959. 15, 25, 50, 52, 71, 77, 87, 102, 103, 122, 130, 142, 149, 150, 152, 163, 165, 166; 1960. 2, 6, 8, 17, 29, 59, 77, 78, 84, 89, 91, 94, 97, 99, 100, 121, 122, 123, 134, 145, 146, 148, 161, 186; 1961. 2, 3, 4, 5, 28, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 92, 103.
8. INYT 1961. 3. o.
9. INYT 1961. 100. o.
10. INYT 1961. 84. o.
11. INYT 1959. 87. o.
12. INYT 1959. 109.o.
13. INYT 1961. 3. o.
14. Krammer Jenő és Szoboszlai Miklós: A modern nyelv és irodalom-

tanítás módszertana. Budapest, 1960. FJV.

15. INYT 1960. 94. o.

16. INYT 1961. 11. o.

17. Sz.L.Rubinstein: Osznovi obscese j pszichologii. Moszkba, 1940.

18. Z.I.Hodzsava: K voproszu o ponyatyii umenyija v szovjetszkoj pszichologii. Voproszi Pszichologii. 1955. 3. sz.

19. Ez nem érinti a cselekvés szó más értelmű használatát, mert a mondatbeli szituáció mindig félreérthetetlenül utal a cselekvés szó tevékenységlélektani vonatkozású értelmére.

20. Z.I.Hodzsava: i.m.

21. Nagy Sándor: Az oktatás elmélete. Tankönyvkiadó. 1960. 41. o.

22. Z.I.Hodzsava: i.m. 23

23. INYT 1960. 101. o.

24. INYT 1960. 62. o.

25. INYT 1959. 112. o.

26. Nagy Sándor: i.m. ou.

Harmadik fejezet

1. Harold E. Palmer: The Principles of Language Study, 1921.

2. Instructions générales pour l'enseignement des langues vivantes, Les Langues Modernes, 1959. 5. sz. 99-106. o. Az Országos Pedagógiai Könyvtár dokumentációs anyaga.

3. T. Mueller: New trends in modern foreign language teaching. The Education Digest, 1960. 8. sz. 49-51. o. Az Országos Pedagógiai Könyvtár dokumentációs anyaga.

4. F.Malir: Didaktické a metodické zářady při vyučování rustine.
Rusky Jazyk 1951-52. 13. sz. és 1953. 1. 2. 3. sz. Az Ország-
gos Pedagógiai Könyvtár dokumentációs anyaga.
5. Krammer Jenő és Szoboszlay Miklós: A modern nyelv és irodalom-
tanítás módszertana. 1960. Budapest, FJV. 91-113. o.
6. F.Malir: i.m.
7. M.L.Vajszburg, V.M.Grigorjeva, V.A.Scsegoljeva: Razvityije
praktyicseszki u menyij u navikov na uroke ino²trannogo
jazika. Inoztrannije Jaziki v Skole. 1959. 5. sz. 32. o.
8. Krammer - Szoboszlay: i.m. 107. o.
9. Kl.Günther: Zur Bedeutung und Rolle der Grammatik im neue-
sprachlichen Unterricht. Fremdsprachunterricht. 1961. 3. sz.
130-146. o.

Negyedik fejezet

1. Kl.Günther: Auf neuen Wegen. Bemerkungen zu einer Diskussion.
Fremdsprachunterricht. 1961. 12. 746-759. o. Az Országos
Pedagógiai Könyvtár dokumentációja.
2. V.M.Szkipszenko: Rol predmetnoj nagljadnosztyi kak szregsztva^d
raszkrityija znacsenyija szlov na nacsalnóm etape obucsenyija.
6. sz. 44. o. YJS

Ötödik fejezet

1. Az adatokat Lux Gyula: A nyelv című munkájából vettük. Az
Athenaeum Irodalmi és Nyomdai Részvénytársulat kiadása..
Budapest. 64. o.

2. A megnetofon-felvételeket és felméréseket Szeged város alábbi iskoláiban, illetve nyelvtanfolyamain végeztük: Mérei utcai, Juhász Gyula általános iskola, Ságvári Endre gyakorló általános iskola, Rózsa Ferenc gimnázium és Ságvári Endre Gyakorló gimnázium, valamint MSZBT orosz nyelvtanfolyamain. A magyar szavak számlálásakor a névelőt nem számoltuk külön szónak. Kérésünkre a dolgozók nyelvtanfolyamain is 45 percig tartottak a megvizsgált órák. Valamennyi óra vegyes-típusú. Ezen belül azonban a feldolgozott anyagot, az alkalmazott módszereket illetően változatosságra törekedtünk. Egy olyan óra is van, amelyen az osztályfőnök /esetünkben az igazgató, gimnázium IV. osztály/ bevezetőül, természetesen magyarul, röviden megbeszélte az osztályközösség néhány problémáját.

3. Harry H. Josselson: The Russian Word Count, Podscsot hodovih szlov ruszkogo lityeraturnogo jazika. Detroit, 1953. Hadas Ferenc: Az orosz iskolai szótár szókincsének vizsgálata című cikkében /Az Idegen Nyelvek Tanítása. 1961. 88. o./ Josselson statisztikájával kapcsolatban egy táblázatot közöl. E táblázat jó szolgálatot tett a szógyakorisági törvénnyel kapcsolatos összefüggések vizsgálatakor.

4. Hadas Ferenc idézett művének adatai alapján.

5. Bakonyi Hugo: Német nyelv- és olvasókönyv a biogenetikai módszer alapján. Budapest, 1932.

6. Hlavács József - Reininger József - Tóvölgyi Henrik: Orosz nyelvkönyv az általános iskolák V. osztálya számára. Tankönyvkiadó. 1961.

7. Comenius Amos János: Nagy oktatástan. 1953. 294. o.

Hatodik fejezet

1. Nagy Sándor: i.m.
2. B.F.Skinner: Oktatógépek. Science, 1958. október. Mueller ismertetése alapján. i.m.
3. Harold E. Palmer: The oral Method of Teaching Languages. Cambridge, 1923. /Az 1961. évi orosz fordítás alapján./
4. M.Sz.Iljin: O klasszifikácii uprazsnyenij v recsevoj gyejatyelnosztyi. Inisztrannije Jaziki v Skole. 1961. 5. sz. 29. o.
5. M.Sz.Iljin: i.m. 31. o.
6. Semjén Gyula: A szöveg szerepe az idegen nyelvek oktatásában. SzNK. 128. sz. 112. o.
7. Vajda György Mihály - Fürst György: Német nyelvkönyv kezdők számára. Budapest, 1961.
8. Suara Róbert - Szabó Lajos: Orosz nyelvkönyv kezdők számára. Tankönyvkiadó. Budapest, 1961.
9. Michael West: The New Method Readers. Longmans, Green and Co London.
10. E.K.Selickaja, M.A.Urbanovics: K voproszu o povisenijji efektyivnosztyi metodov obucszenija inosztrannim jazikom. Inosztrannije Jaziki v Skole. 1959. VI. 25. o.
11. A működési vázlatot Gyürki György ^{Lezár} elektrómérnök készítette.
12. Az akkusztikai elszigetelés tökéletesebb megoldása a fülre, esetleg a fej fül-körüli részére elhelyezhető, mikrofonnal

egybeépített hangszigetelő kialakításával egyszerűen és olcsón elérhetőnek látszik. Nem a tanulókat kell egymástól /fülkékben/ elszigetelni, hanem csak hallószervüket.

13. R.L.:Zlatogorszkaja: Razvityije umenyija ponyomaty usztnuju recs i u ucsascsiszja sztarsih klasszov szednyeje skoli.

Inosztranniye Jaziki v Skole: 5. sz. 48. o.

14. Nagy Sándor: i.m. 192-194. o.